

Hvordan arbeider styreren for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon?

KRISTINE JENSEN KABA OG
SIRI FYHN LILLEØDEGÅRD

VEILEDER

Morten Øgård

Professor

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for statsvitenskap.

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Denne masteroppgaven er vår avsluttende del av 4 år med videreutdanning i master i ledelse. Det har vært noen interessante og lærerike år hvor vi har blitt godt kjent med oss selv og vår kompetanse. Og vi har ikke kommet hit vi er i dag helt alene.

Vi vil gjerne få takke våre fantastiske medarbeidere i Vippra- og Alvehetta FUS barnehage. De har virkelig stått på, tatt ledelse og sørget for at barnehagene ikke har lidd under vårt fysiske fravær i de periodene dette har vært nødvendig. Tusen takk.

Tusen takk til FUS barnehagene som er opptatt av kompetanseheving, og har oppfordret oss til å gå videre på masterstudiet etter endt nasjonal lederutdanning for styrere. Tusen takk for muligheten.

Vi vil også få takke våre respondenter i FUS barnehagene som var villige til å hjelpe oss i vår oppgave ved å stille til intervju.

Gjennom vår masteroppgave har vi hatt Morten Øgård, ved Universitetet i Agder, som vår veileder. Han har gitt gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og stilt reflekterende spørsmål som har ført oss videre i forskningsarbeidet. Vi har lært utrolig mye om å anvende teori og operasjonalisere den. Så en stor takk til Morten.

Vi må også få takke hver våre fantastiske familier, som har latt oss få lov til å lukke oss inne i studiebobla, og fått hverdagen til å fungere uten oss. De har støttet og oppmuntret oss i de periodene der fulltidsjobb, master og familieliv har vært krevende å kombinere. Vi er utrolig takknemlig.

Til slutt vil vi få takke hverandre. Vi har fått til et kjempegodt samarbeid, og hatt det utrolig gøy sammen. Vi har lært mye av hverandre gjennom drøftinger og refleksjoner, og gitt hverandre gode konstruktive tilbakemeldinger.

Arendal og Tvedestrand 14. juni 2021

Kristine Jensen Kaba og Siri Fyhn Lilleødegård

Sammendrag

I vår masteroppgave har vi undersøkt barnehagesektoren for å finne ut mer om hvilke strategier styreren bruker for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon. Vi ønsket å finne ut hvordan barnehager arbeider konkret for å oppfylle de mange krav som stilles gjennom Lov om barnehager (2018), Rammeplan for barnehager (2017) og andre styrende dokumenter, internt og eksternt. Vi ser en utvikling i barnehagesektoren hvor krav til læring, kompetanse og kvalitet stadig øker. Vår problemstilling ble derfor «Hvordan arbeider styreren for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon?».

For å svare på problemstillingen, har vi brukt kvalitativ metode. Vi har intervjuet et utvalg på seks respondenter som er daglig ledere i ulike FUS barnehager.

For å synliggjøre utviklingen i barnehagesektoren har vi gitt en innføring om læringsbegrepet i en barnehagepolitisk- og historisk kontekst. Oppgavens hovedteori er de to mest læringsteoretiske tilnærmingene som opererer i denne sektoren i dag, Senges (2004) fem disipliner og Fullan og Quinns (2017) rammeverk for koherens. Intervjuene av våre respondenter har blitt sett opp mot disse teoriene, for å se hvor helhetlig de jobber med læring.

Empirien har vi presentert og deretter analysert vertikalt og horisontalt. Noen av det vi fant i varierende grad var systemtenkning og struktur, kapasitetsbygging, fokus på fag og forskning, tydelige forventninger til de ansattes progresjon og utvikling, forskningsbasert implementerings- og utviklingsarbeid, og samarbeid og delingskultur på tvers. Flertallet brukte i større grad lærende møter, implementeringsplan, det å bygge et godt lederteam, å holde seg faglig oppdatert og bruk av refleksjon. Det vi fant var at barnehagene har fragmenterte elementer av læring, altså ingen helhetlig tenkning.

Styrere i dag har en svært kompleks rolle som kan være en av årsakene til at læring foregår mer fragmentert. Hadde styrerne fått avlastning fra oppgaver som kan delegeres, ville forutsetningene vært bedre for å jobbe mer helhetlig med læring. Mulighetene i en «fri-barnehageordning» hvor ulike barnehager eksperimenterer med frie ressurser, hadde vært mulig å se nærmere på. Samtidig hadde det vært interessant å gjøre en bredere studie av hvordan flere styrere jobber for å fremme læring med variabler som blant annet kjønn, utdanning og erfaring, og om vi finner forskjeller mellom de ulike konsern-, enkeltstående- og kommunale barnehager. Det hadde vært spennende å se nærmere på den komparative dimensjonen.

Innhold

1. Tema og problemstilling	7
1.1 Tema	7
1.2 Problemstilling.....	9
2. Læringsbegrepet i en barnehagepolitisk kontekst.	10
2.1 Fra barneasyl til barnehage - 1800 tallet til 1975.	10
2.2 Barnehageloven 1975 til den første rammeplanen 1995	12
2.3 Velferdsreformen som skulle endre barnehagesektoren.	14
2.4 Behov for kompetanseutvikling- satsning nasjonalt settes i gang.	18
2.5 Hvordan påvirker utviklingen barnehagens rolle som lærende organisasjon?	19
3. Teoretisk forankring av læringsbegrepet.....	20
3.1 Hva betyr det å være en lærende organisasjon?	20
3.2 Peter Senge sine fem disipliner for utvikling av den lærende organisasjon.	22
3.2.1 Systemtenkning.....	22
3.2.2 Personlig mestring	25
3.2.3 Mentale modeller	27
3.2.4 Felles visjon	29
3.2.5 Gruppelæring	30
3.2.6 Tankeeksperiment: Hvordan ser de fem disiplinene ut i praksis i en barnehage? ...	31
3.3 Rammeverk for koherens.....	33
3.3.1 Målrettet innsats.....	35
3.3.2 Samarbeidskultur	36
3.3.3 Dybdelæring.....	38
3.3.4 Ansvarskultur	40
3.3.5 Tankeeksperiment: Hvordan ser koherensteorien ut i praksis?	42
4. Metodisk forankring av læringsbegrepet.....	47
4.1 Problemstilling.....	47

4.2 Metodevalg: Kvalitativ eller kvantitativ	48
4.3 Undersøkellesmetoden: styrker og svakheter	49
4.4 Utvalg av respondenter	50
4.5 Å forske i egen organisasjon	51
4.6 Intervjuguide.....	52
4.7 Gjennomføring av intervjuene.....	52
4.8 Etske betraktninger, informert samtykke	53
4.9 Transkribering	54
4.10 Analysemodell	54
4.11 Validitet og reliabilitet, generaliserbart?	56
4.11.1 Validitet.....	56
4.11.2 Reliabilitet.....	57
4.11.3 Generalisering	58
5. Empiri.....	59
5.1 Rammeplanen og dokumenter utarbeidet av kunnskapsdepartementet har tydelige krav til barnehager om å drive lærende barnehager. Hva tenker du det innebærer?	59
5.2 Hva konkret betyr det hos dere i praksis?.....	60
5.3 Har du en plan for å fremme læring i din barnehage? Utdyp.	61
5.4 Har du en bevisst måte du jobber med kulturen for å drive læring på tvers?.....	62
5.5 Hvilke prosesser er viktige for å nå mål som er satt for å fremme læring?.....	63
5.6 Hvordan sikrer du at en enkelte ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne?	64
5.7 I hvor stor grad har du delegert makt og myndighet slik at dine ansatte faktisk får anledning til å ta ansvar for læring?	65
5.8 Hvordan ivaretar du egen evne til å være i front som en lærende leder og pådriver? (Hvordan setter du deg selv i stand til å lære å lære?).....	66
5.9 Oppsummerende fremstilling av data.....	67
6. Hvordan leder styrere arbeidet med å skape den lærende organisasjon?.....	69

6.1 Vertikal analyse	71
6.1.1 Respondent #1	71
6.1.2 Respondent #2	75
6.1.3 Respondent #3	77
6.1.4 Respondent #4	79
6.1.5 Respondent #5	82
6.1.6 Respondent #6	85
6.1.7 Oppsummering av vertikal analyse	88
6.2 Horisontal analyse	89
6.2.1 Rammeplanen og dokumenter utarbeidet av kunnskapsdepartementet har tydelig krav til barnehager om å drive lærende barnehager. Hva tenker du det innebærer?	90
6.2.2 Hva konkret betyr det hos dere i praksis?	91
6.2.3 Har du en plan for å fremme læring i din barnehage? Utdyp.	92
6.2.4 Har du en bevisst måte du jobber med kulturen for å drive læring på tvers?	94
6.2.5 Hvilke prosesser er viktige for å nå mål som er satt for å fremme læring?	95
6.2.6 Hvordan sikrer du at den enkelte ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne?	97
6.2.7 I hvor stor grad har du delegert makt og myndighet slik at dine ansatte faktisk får anledning til å ta ansvar for læring?	98
6.2.8 Hvordan ivaretar du egen evne til å være i front som lærende leder og pådriver? (Hvordan setter du deg selv i stand til å lære å lære?)	99
6.2.9 Oppsummering av horisontal analyse.	100
6.2.10 Oversiktsmodeller for å illustrere funnene i studien	102
7. Oppsummering og veien videre mot den lærende barnehagen	106
7.1 Hva er spørsmålet vi ønsket å få svar på og hvorfor er dette spørsmålet så viktig?	106
7.2 Hva har vi gjort i denne oppgaven?	107
7.3 Hva fant vi?	107
7.4 Hva er de praktiske implikasjonene av studien?	108

7.5 Hva er de teoretiske implikasjonene av funnene våre? Hva trenger vi mer forskning om?	112
7.6 Hvilke råd vil vi gi til eiere og deres arbeid ved å svare på lærende barnehage?.....	113
8. Litteratur.....	117
Vedlegg	122

Figuroversikt

Figur 1 Rammeverk for koherens.....	33
Figur 2 Analyse av innsamlet data	55
Figur 3 Analysemodell: setningsoppbygd matrise av empirien.	68
Figur 4 Analysemodell: stikkordsoppbygd matrise av empiri.	70
Figur 5 Oversiktsmodell over respondentenes svar i forhold til koherensteorien (Fullan & Quinn, 2017).	103
Figur 6 Oversiktsmodell over respondentenes svar i forhold til de fem disiplinene (Senge, 2004).	104

Tabelloversikt

Tabell 1 Illustrasjonstabell over respondentenes svar i forhold til koherensteorien (Fullan & Quinn, 2017).	105
Tabell 2 Illustrasjonstabell over respondentenes svar i forhold til de fem disiplinene (Senge, 2004).	105

1. Tema og problemstilling

1.1 Tema

Kvalitet i barnehagens pedagogiske tilbud har stort fokus, og er tydelig beskrevet i blant annet offentlige styringsdokumenter som *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2017), Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen og Kompetanse for fremtidens barnehage, revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022* (2017). På bakgrunn av Kunnskapsdepartementets ønske om å produsere forskningsbasert kunnskap innen barnehagefeltet, ble det utført en stor studie på hvordan kvaliteten i Norske barnehager er. Det ble undersøkt om det var en sammenheng mellom ulike faktorer som struktur, organisering, pedagogiske prosesser, trivsel, utvikling og læring. Rapporten til Gode barnehager for barn i Norge, også kalt GoBaN-prosjektet (GoBaN, 2019), viser at kvaliteten i norske barnehager er helt gjennomsnittlig sammenlignet med andre europeiske land, som for eksempel England.

Kunnskapsdepartementet satt i 2016 ned en ekspertgruppe som skulle frambringe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelærerrollen og yrkesutøvelsen. Dette skulle være utgangspunkt for forslag til hvordan barnehagelærerrollen kan utvikles. Barnehageloven og rammeplanen, og endringene i barnehagesektoren ble lagt til grunn for arbeidet. Rapporten som kom fra denne ekspertgruppa, *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*, omtales ofte som «Børhaug-rapporten», da gruppa ble ledet av Kjetil Børhaug, professor ved institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen. I denne rapporten kom det også frem interessante funn om styrernes rolle og barnehagen som lærende organisasjon. Rapporten legger blant annet frem at barnehagene i større grad må rustes for å bli lærende organisasjoner, og peker da blant annet på at styrerne bør få avlastning slik at det frigjøres kapasitet (Børhaug m.fl., 2019).

Barnehager har de senere årene fått tydelige instruks fra Regjeringen og Utdanningsdirektoratet om kvalitet, kartlegging og et minstekrav til hva barnehager skal utføre. Dette mener de vil gi barna bedre forutsetninger for å kunne mestre fag som norsk, matte og engelsk når de kommer over i skolen. I Stortingsmelding 6 (2019-2020) tydeliggjøres det at tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt. Det

kommer også frem at det er for store kvalitetsforskjeller i tilbudet barn møter i barnehagen. I Meld. St.19 (2015-2016) uttrykker Regjeringen, at det etter deres vurdering er bekymringsfullt at det er store ulikheter i innholdet i tilbudet og i barns utbytte av å gå i barnehage. Kvalitetsforskjellene kan ha stor betydning for barnas trivsel og utvikling, noe som vil kunne påvirke barnas livskvalitet både her og nå og i fremtiden, som mulighetene for å gjennomføre utdanning og få god tilknytning til yrkeslivet. Arne Holte (2019), professor emeritus i helsepsykologi ved Universitetet i Oslo, trekker i en av sine artikler frem at de positive virkningene av høykvalitetsbarnehager i Norge ser ut til å være langvarige. Han viser til Havnes og Mogstad (2009) som sier at barn som har gått i høykvalitetsbarnehager ser ut til hyppigere å ta høyere utdanning, bli sysselsatt og bruke mindre sosiale tjenester som voksne. Høy kvalitet er altså ikke viktig bare her og nå for barna i barnehagen, vi må se på det i et livslangt perspektiv.

Begge forskere i denne masteroppgaven er daglig ledere i hver vår FUS barnehage. FUS er en barnehagekjede med 178 barnehager rundt om i hele Norge. FUS barnehagene har som mål å bli en referansebedrift, og har derfor høye krav til kunnskaps- og forskningsbasert kompetanseutvikling av alle sine ansatte. Det er dermed høyt fokus på utvikling av lederens strategi for å drive frem lærende organisasjoner, som også er et krav i Rammeplanen for barnehager (2017). Felles mål, strategi og metode, er viktig i alle FUS barnehagene. Det er høye forventninger og krav til alle barnehageansatte, uavhengig av utdannelse og rolle, for å sikre et pedagogisk tilbud av høy kvalitet.

På bakgrunn av resultater i GoBaN undersøkelsen (2019) har FUS barnehagene startet et forskningsprosjekt i samarbeid med Universitet i Oslo og University of Melbourne. Det er totalt 48 FUS barnehager med i forskningsprosjektet, og de ønsker å se om et kompetanseutviklingsprogram kan øke kvaliteten i barnehagene.

Kompetanseutviklingsprogrammet organiseres gjennom et veilednings-, og kartleggingsverktøy, «Classroom Assessment Scoring System», eller CLASS. CLASS er et standardisert og valid observasjonsverktøy. Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket Teaching Through Interactions, eller TTI har Hamre og Pianta (Roland & Ertesvåg, 2019) utviklet CLASS på flere alderstrinn, med det formål å evaluere kvaliteten på relasjonen mellom personale og barn eller elever. CLASS består av tre domener: sosioemosjonell støtte

og veiledning, organisering og ledelse, og læringsstøtte. Høy kvalitet på relasjonen mellom barn og voksen har stor betydning for barnets senere liv og levekår.

1.2 Problemstilling

Fokuset på høy kvalitet i det pedagogiske tilbudet og kravene til det relasjonelle samspillet mellom ansatte og barn, fører oss videre til den viktige rollen lederen har for å oppnå gode mål og resultater. Det er på bakgrunn av dette at vi har valgt problemstillingen vi ønsker å jobbe med:

«Hvordan arbeider styrelsen for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon?»

Vi ønsker å studere barnehager i FUS kjeden, og lære mer om hvordan lederen¹ sørger for å drive en lærende organisasjon.

¹ Tradisjonelt kalles lederne i barnehager for «styrere». Det finnes flere titler, som «enhetsleder» og «daglig leder». Vi benytter oss inkonsekvent av de ulike titlene i oppgaven.

2. Læringsbegrepet i en barnehagepolitisk kontekst.

I dette kapittelet vil vi belyse hvordan politiske endringer har påvirket barnehagesektoren og læringsbegrepet gjennom historien som begynner med barneasyl på 1800 tallet frem til dagens barnehage slik vi kjenner den. Målet er å gjøre det mer tydelig hvordan læringsbegrepet kommer mer inn i de ulike rammene barnehagesektoren har å forholde seg til for å fremme en høyere grad av kvalitet i det pedagogiske arbeidet.

2.1 Fra barneasyl til barnehage - 1800 tallet til 1975.

Barnehagens historie er utrolig spennende når man begynner å studere den. Den har vært igjennom en utrolig reise fra det første barneasylet frem mot den barnehagen vi har å forholde oss til i dag.

I artikkelen «*Slik var de første norske barnehagene*» av Kjersti Blehr Lånkan (2017) forteller hun om starten til barnehagene i Norge og utviklingen fra barneasyl og de Frøbelske barnehagene. Hun forteller også hvor begrepet «barnehage» eller «kindergarten» stammer fra. Det var den tyske pedagogen Friedrich Fröbel, på 1800-tallet som inspirerte med hans pedagogikk. Det sentrale var hans fokus på «barnets egenaktivitet, som han ville utvikle gjennom lek, sang og formingsaktiviteter (Lånkan, 2017). Han var tydelig på at til det var behov for utdannede «gartnerinner» i dette arbeidet (Lånkan, 2017). I 1837 ble hans første barnehage opprettet i den tyske byen Bad Blankenburg, og 12 år senere dannet han den første skolen for å utdanne barnehagelærere (Store norske leksikon, 2018). En slik nytenkning møtte stor motstand, da dette signaliserte at noen andre enn foreldrene skulle oppdra barn. Det ble derfor forbudt i 10 år i delstaten Preussen i Tyskland (Lånkan, 2017).

Henriette Schrader- Breymann var niesen til Friedrich Fröbel (Greve i Lånkan, 2017). Hun var med og dannet utdanningsinstitusjoner for barnehagelærere, hvor hun tok med sin tolkning av de pedagogiske meningene fra sin onkel. Viktigheten ved at det var den voksne sitt ansvar å planlegge gode aktiviteter som barna skulle gjennomføre, var en av dem. Hun var opptatt av naturen og at leken skulle komme som et naturlig uttrykk gjennom barnet selv. Dette kan vi trekke paralleller til dagens Nordiske barnehagemodell som Norge har latt seg inspirere av og er kjent for (Greve i Lånkan, 2017).

Før barnehagen ble opprettet i Norge, hadde vi barneasyl som var for barn mellom 2 og 7 år. Anne Greve, forteller i artikkelen «Slik var de første norske barnehagene» av Kjersti B. Lånkan (2017) at barneasylene begynte som filantropiske initiativ. Det første i Norge ble opprettet i Trondheim i 1837, hovedsakelig for den fattige arbeiderklassen hvor også kvinnene begynte å arbeide. På den måten ble ikke barna overlatt til seg selv. Det kunne være flere hundre barn på ett barneasyl sammen med frivillige kvinner, som ofte var enker, ugifte eller utdannede diakoner som tilhørte menigheten som startet barneasylet. I Trondheim var det ikke uvanlig at tre kvinner hadde ansvar for 100 barn (Bolstad, 2021). I 1838 ble det opprettet to til i Oslo og Kristiansand, og i starten av 1900-tallet var det etablert 27 asyl med rundt 2400 barn (Ibid). Selv om det var viktig for familiene å ha barneasyl, var det knyttet mye skam til behovet. Så dersom de klarte seg uten var det best (Lånkan, 2017).

De første årene var barneasylene preget av undervisning (Bolstad, 2021). I barneasylet skulle barna lære å jobbe tilpasset alder, og jentene skulle lære å sy og strikke så fort det lot seg gjøre. I følge Bolstad (2021) produserte barna ulike produkter som bidro til økonomien til asylene. Rundt 1850 gikk barneasylene mer bort fra ren undervisning, og de la mer vekt på å utvikle barna gjennom lek og uformelle læringsaktiviteter (Bolstad, 2021). Det ble likevel forventet at barna skulle være rolige, lydige og flittige jamfør §1 i jubileumsheftet fra Sankt Johannes Menighet i Stavanger fra 1919 og statuttene for det første barneasylet i Stavanger i 1881 (Lånkan, 2017).

I 1883 ble Barnekrybben opprettet i Kristiania, og de tilbydde i all hovedsak tilsyn og omsorg. Bakgrunnen var at man skulle hjelpe familier med to arbeidende foreldre selv om de hadde små barn. Grensen for antall barn var ofte 10, da barna kunne være i alderen 1 måned til 2 år. (Lånkan, 2017).

På begynnelsen av 1920-tallet ble barnehager kalt asyl og var underlagt barnevern og andre sosial institusjoner (Lånkan, 2017). Da barnehageloven kom i 1975 ble det slått fast at alle asylene skulle hete barnehage, og gikk nå fra å være et sosialt hjelpetiltak til en pedagogisk institusjon (Lånkan, 2017). I Arendal har Møllers Asyl barnehage drevet i samme bygg siden 1884, og er blant Norges første og eldste barnehage (Kuben, 2016). Det pedagogisk tilbudet var for barn fra ett til syv år, og det ble lagt større vekt på utdanning blant personalet. Lovkravet gjaldt i første omgang for styreren som nå måtte ha førskolelærerutdanning (Lov om barnehager 1975).

Thoresen (2009) forteller at før andre verdenskrig var det under 1 prosent som brukte daghjem, mens det i 1970 var økt til 2,8 prosent. Den kraftige økningen skjedde på 70- og 80-tallet og behovet for flere barnehageplasser meldte seg. I 2008 var det 87.2 prosent dekningsgrad ifølge Statistisk Sentralbyrå i Thoresen (2009). Og i 2015 var det omtrent 90 prosent barn i alderen ett til fem år som benyttet barnehageplass (Lånkan, 2017).

2.2 Barnehageloven 1975 til den første rammeplanen 1995

I 1975 fikk vi vår første lov om barnehager. Barnehager ble nå definert som pedagogisk institusjon av Stortinget som tok ansvar for å definere barnehagens innhold som er beskrevet i §2 i Lov om barnehage av 1975. Frem til nå hadde innholdet i barnehager vært regulert av departementet og styrket av barnevernloven, noe som betydde en stor variasjon mellom barnehagene i landet (Thoresen, 2009).

NOU² 2012:1 (s. 23) «Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene» forklarer at i 1994 ble Ot.prp³.nr 68 (1993-94) «Om lov om barnehager», fremmet av Barne- og familiedepartementet. Her finner vi forslag til ny lov basert på endret behov i en sektor som økte i omfang, og den gjeldende loven var ikke godt nok tilpasset de nye behovene som meldte seg. Det var blant annet innført ett års permisjon ved fødsel og adopsjon, som førte til at tidskonto-ordning ble innført. Det ble også nytt at seks åringene skulle begynne på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 23). Barnehagene måtte da organisere for barn fra ett til fem år. De så et behov for mer fleksibelt rammeverk i forhold til åpningstid, og at det skulle være et tilbud til alle barn. Også de med funksjonsnedsettelse eller barn fra språklige og kulturelle minoriteter. Barnehagen får en viktig rolle som samfunnsinstitusjon som skulle bygge på de gode verdier og kulturer som representerte det norske samfunnet. De ønsket at det skulle legges mer tydelige føringer for barnehagens rolle og oppgaver. Dette ble utgangspunktet for den første rammeplan for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2012).

² Norges offentlige utredninger (NOU-er) er utredninger som publiseres av utvalg eller arbeidsgrupper nedsatt av regjeringen eller et departement. En utredning kan også komme i form av en rapport.

³ Odelstingsproposisjon (Ot. prp.) Disse ble brukt når regjeringen foreslo nye lover eller opphevelse eller endring av eksisterende lover, frem til 2009.

«Rammeplanen skal være grunnlaget for all barnehagevirksomhet»

(Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 31).

Samordnet opptak mellom private og kommunale barnehager var et viktig ledd i ny lov i 1975. Det var på denne tiden mange private barnehager som startet egne barnehager uten å motta kommunale tilskudd, og de kunne da i større grad velge hva tilbudet skulle inneholde, hvilken gruppestørrelse de ønsket. De kunne selv velge beliggenhet og kunne dermed føre til overkapasitet i noen områder, mens det i andre området var manglende plasser. De ville med ny lov gi tilskudd til private barnehager som da forpliktet seg mer til et samarbeid, og at innholdet var tilnærmet likt de kommunale. De eneste barnehagene de ikke ville endre, var de som tilhørte registrerte trossamfunn eller menigheter innen den norske kirke, og som hadde dette presisert i sine vedtekter. Det var viktig å bevare deres egenart (Barne- og familiedepartementet, 1993-94).

Ny lov gav et nytt krav om at avdelingslederen, som nå skulle hete pedagogisk leder, skulle ha utdanning som førskolelærer eller annen relevant høyere utdanning. Frem til nå hadde kravet vært rettet til styrer som måtte ha førskolelærerutdanning. En slik avgjørelse skapte en debatt da det betydde å likestille denne utdannelsen med allmennlærerutdanning og barnevernspedagoger. Dette var en veldig ny og fremmed tanke, men var for å sikre en høyere grad av pedagogisk team som kunne tilføre ny kunnskap og nye metoder for å ivareta det pedagogiske tilbudet, og den foreslåtte Rammeplan for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1992). Rammeplanen skulle danne grunnlaget for innholdet i årsplanen som barnehageeier skulle lage i samarbeid med samarbeidsutvalget, for å sikre den pedagogiske virksomheten.

I arbeidet med ny lov ble det ytre ønske om at foreldrebetalingen skulle bli regulert av staten, for å kunne holde den på et lavere nivå. Da ville alle ha mulighet for å bruke barnehagen uavhengig av økonomisk situasjon, men det ble ikke vedtatt. Det var enighet om at en slik beslutning ville kunne føre til økte utgifter til driften av barnehagene (Barne- og familiedepartementet, 1993-94).

I 1995 ble ny barnehagelov vedtatt og trådte i kraft i 1996, mens Rammeplan for barnehagen ble en realitet i 1995. Den skulle sikre et likeverdig barnehagetilbud av god kvalitet gjennom et rammeverk som konkretiserte barnehagens rolle og oppgaver de barnehageansatte pliktet å

følge. Rammeplanen introduserte barnehagesektorene for ulike fagområder, begreper som basiskompetanse og «barndommen er en livsfase med egenverdi i menneskets livsløp» (Barne- og familiedepartementet, 1995). Dette var en viktig hendelse i barnehagens utvikling som pedagogisk virksomhet.

2.3 Velferdsreformen som skulle endre barnehagesektoren.

2003 er et viktig årstall for barnehagehistorien. Det var året vi fikk et barnehageforlik som resulterte i utarbeidelsen av St. meld. nr. 28 (2004-2005) «*Om evaluering av makspris i barnehager*». Barnehageforliket ble ledet av Øystein Djupedal i SV som fikk med seg allierte som blant annet Siv Jensen i FrP og andre opposisjonspartier, noe mindretallsregjeringen ikke ønsket i denne saken. Barnehageforliket var SV sin opplevelse av manglende satsning på barnehageområdet i Bondevik regjeringen, og besto av tre deler. Den ene var å sette i gang storstilt satsning for å oppnå full barnehagedekning. Det hadde lenge vært mangel på barnehageplasser, noe som påvirket muligheten for å delta i arbeidslivet, og få barn inn i barnehage før skolestart. Det andre var å redusere barnehageprisen slik at tilbudet var for alle som trengte det. Det tredje var å private og offentlige tilbydere likt (Barne- og familiedepartementet, 2005).

«*Soria Moria-erklæringen*» fra 2005 viser at Regjeringen satte som mål å oppnå full barnehagedekning, høy kvalitet og lav pris. De ville også utarbeide en tiltaksplan for å få nok førskolelærere i barnehagene. I tillegg ville de sette en begrensningstid på kontantstøtten som ble planlagt avvirket ved full barnehagedekning jamfør «*Plattform for regjeringssamarbeidet*» mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk venstreparti og Senterpartiet 2005-09, også kalt «*Soria Moria-erklæringen*». Kristin Halvorsen, i sin rolle som finansminister fra 2005, har vært en av de som bidro til å få fart på denne nye «velferdsreformen».

I 2006 ble den endelige «*Soria Moria-erklæringen*» presentert, ett år etter den første, og var en evaluering av de tiltakene som ble planlagt allerede da. Det de så var at satsningen på barnehageutbygging bar frukter og de mente de ville nå målet om full barnehagedekning i 2007. De hadde redusert maksimalprisen, opprettholdt krav om pedagogisk utdanning for å sikre høy kvalitet, innførte en tilskuddsordning for å sikre tempoet i utbyggingen, og innførte en ny rammeplan for innhold og oppgaver i barnehagene i 2005.

Som et resultat av en stor utvikling i barnehagesektoren ble det i 2005 erstattet en ny lov om barnehager, nemlig Ot.prp. nr.72 (2004-2005) «*Om lov om barnehager*». Den hadde som hensikt å styrke forutsetningene for at barnehagene kunne gi barna et godt omsorgs- og pedagogisk tilbud. En arbeidsgruppe var nedsatt av Barne- og familiedepartementet for å komme med en vurdering for hvordan man kunne sikre kvaliteten i barnehagetilbudet. Det barnehagesektoren muligens husker best fra den nye loven av 2005, er bestemmelsen om barns rett til medvirkning. Dette var noe helt nytt, og mange jobbet lenge med å finne en god definisjon på hva dette vil si i det daglige arbeidet. Det ble en fremmed måte og tenke på. I dag ligger dette som en naturlig del av avgjørelser vi tar, og vi er glad for at det ble påkrevd i alle barnehager.

I 2006 fikk vi, på bakgrunn av ny lov for barnehager i 2005, en ny revidert rammeplan for barnehager. Viktige punkter som ble tilført og tydeliggjort var barns medvirkning og barnehagens plikt til å ta hensyn til hvert enkelt barns behov og forutsetninger (Rammeplan for barnehagen, 2006). Det ble stilt strengere krav til de ansatte i barnehagen, og innholdet i de ulike fagområdene viser oss en klar likhet til skolens læreplaner. Barnehagen ble fra nå av sett på som en del av utdanningssystemet. Det ble rettet høyere krav til innhold, gjennomføring og vurdering, og Kunnskapsdepartementet så det nødvendig å lage veiledningshefter knyttet til de ulike fagområdene, for å støtte barnehagene i sitt arbeid. Det forventes at barnehagen skal vise en progresjon i målene som står beskrevet i egen årsplan (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Stoltenberg II regjeringen, satte som nevnt tidligere, opplæring og barnehage på dagsorden i 2006. De ønsket å se hele opplæringsløpet i sammenheng og få et felles verdigrunnlag for både skole og barnehage. Dette var en konsekvens av utdannings- og forskningsdepartementets NOU 2003:16, hvor livslangt læringsperspektiv blir vektlagt. Dette ble deretter fulgt opp i St.meld. nr. 30 (2003-2004) «*Kultur for læring*» og St.meld. nr. 16 (2006-2007) «*... og ingen stod igjen: tidlig innsats for livslang læring*». Begge stortingsmeldingene omhandler livslangt læringsforløp, et behov for samkjøring innen utdanningsløpet for å sikre tidlig innsats for barn som kan ha potensiale til å falle utenfor, og innføring av nasjonale prøver for å finne ut om læringen barna mottok var god nok. Dette var sett uti fra en sammenligning med andre europeiske land. Barnehagesektoren var kritisk til den store betydningen ordet «læring» fikk, og fryktet at leken og barndommens verdi var truet. Vi merket en vesentlig endring, på godt og vondt, da barnehagesektoren ble lagt under

Kunnskapsdepartementet, og læringen fikk en større del i vårt arbeid. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) står det at Regjeringen ønsket å lage tiltak for sosial utjevning og inkludering, og utdanningssektorens rolle i dette arbeidet. Det poengteres at tiden i barnehagen har stor påvirkningskraft på barns videre utdanningsløp. En utfordring de peker på er at barnehage er et frivillig tilbud i motsetning av grunnskolen. Selv om Stoltenberg II regjeringen har satt inn tiltak som full barnehagedekning og lav pris, er det likevel ikke alle som benytter seg av det. Dette er problematisk fordi tidlig innsats begynner før skolealder. Det står blant annet at «grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10), og «en økt innsats for mer og bedre læring før skolealder, i skole og utdanning vil gi store gevinster for fremtidens voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 11). Det pekes også på hvor viktig det er med kvalitet i det pedagogiske tilbudet. Nødvendig oppfølging og systematisk opplæring av personell er viktig for å oppnå høy kompetanse. Dette er punkter de ser har høy grad av variasjon i Norge, og det vil påvirke dem i ulik grad i deres videre utvikling.

Norge har ikke hatt mye forskning på barnehagefeltet, og det ble derfor opprettet et prosjekt vi kjenner som GoBaN, Gode barnehager for barn i Norge, som hadde rapporten klar i 2019. Prosjektet hadde som mål: «å undersøke sammenheng mellom ulike faktorer som struktur, organisering, pedagogiske prosesser, trivsel, utvikling og læring» (Alvestad m.fl., 2019). Resultater fra GoBaN-rapporten viste tydelig at kvaliteten i norske barnehager, sammenlignet med andre europeiske land, er gjennomsnittlig, til forskjell fra for eksempel England. Dette, sammen med «Børhaug-rapporten» (2018) satte i gang en stor satsning på kompetanseheving og videreutdanning i Norge. Vi skulle fokusere på kompetanse i alle ledd, og vi fikk blant annet på plass både bemanningsnorm og pedagognorm i barnehagene, som en viktig faktor for å oppnå høyere grad av kvalitet.

Selve begrepet «livslang læring» finner vi i NOU 1986:23, «*Livslang læring*», utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet i forbindelse med voksenopplæringen, som påpeker at livslang læring er et begrep som omhandler mye og ofte er knyttet opp mot livssituasjoner. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) kan vi lese at: «Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkeltes individet og samfunnet best mulig til nytte» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3).

Myndighetene ønsket at læring skulle skje i alle arenaer for barna, og ønsket med dette å nærme seg europeiske mål for utdanning. OECD⁴s ekspertpanel i OECD rapport, «*Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*» fra 1999, ifølge St. meld. nr. 16 (2006-2007), mente på sin side at den nordiske modellen var beundringsverdig, og burde være et forbilde for mange europeiske land. Nettopp på grunn av vårt gode barnesyn, og at barndommen har en verdi i seg selv. Vi gir rom for at barna skal få være barn, istedenfor å fokusere på skoleforberedende læring. Det er egentlig veldig interessant. Og man kan lure på hvorfor Norge ikke stopper opp og vurderer om de bør vende blikket tilbake til det vi allerede har og videreutvikle det, istedenfor å fortsette i retning av Europa, med høyere krav til læring og skoleforberedende fag og mål.

St.meld.nr. 41 (2008-2009) «*Kvalitet i barnehagen*», er myndighetenes virkemiddel for å få barnehagene i ønsket retning, og mener «et barnehagetilbud av høy kvalitet kan bidra til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 7). Å jobbe for tidlig innsats fra småbarnsalderen ville kunne gi «*avkastning både for den enkelte og samfunnet*» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 6). Etter at kunnskapsdepartementet i 2005 fikk ansvar for barnehagesektoren, ble den en del av et samlet utdanningsløp, og kompetanse i barnehagen har høyt fokus i målet om kvalitet. Deres tre hovedmål går på å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, styrke barnehagen som læringsarena, og gi mulighet for alle barn å delta i et inkluderende fellesskap. På denne måten kan det sikres at barn har et godt utgangspunkt innen skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I 2013 så Kunnskapsdepartementet behov for en ny rammeplan, og opprettet en ekstern rammeplangruppe, ledet av Elin Eriksen Ødegaard, professor ved Høgskolen i Bergen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne gruppen ble bedt om å vurdere ulike tiltak for å se om det burde foreligge flere mål og krav til innholdet, for å sikre en progresjon, tydeliggjøre ulike begreper som for eksempel dannelse og læring i praksis, og hvordan barnehagens funksjon som helsefremmende og forebyggende skulle se ut. Det var ønskelig med mer tydelige krav til innholdet i årsplanen, og den skulle i større grad få mer klare og tydelige styringssignaler for å oppfylle samfunnsmandatet barnehagen har (Kunnskapsdepartementet, 2016). Deler av deres forslag ble offentliggjort på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider, og åpnet opp for deltagelse fra blant annet barnehagesektoren. Den endelige rammeplanen var

⁴ Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (Organisation for Economic Co-operation and Development).

ferdig 01.08.2017, og var tydelig på at det var klare forventninger til hvordan barnehagen jobbet, og hva barna skulle sitte igjen med av kunnskap. At barnehagen fortsetter å være en del av et utdanningsløp er veldig tydelig, og kravene til innhold øker (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.4 Behov for kompetanseutvikling- satsning nasjonalt settes i gang.

Alle endringer i barnehagesektoren frem mot 2015, viste et stigende behov for kompetanseheving av personalet, deriblant lederne. Det resulterte i en stor satsning som ble belyst i Meld. St. 19 (2015-2016) «*Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*». Den sier blant annet at «Personalets faglige kvalifikasjoner er av vesentlig betydning for kvaliteten på barnehagetilbudet, og for at barnehagene skal kunne oppfylle kravene i barnehagelov og rammeplan» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 72). Det ble derfor satt i gang en nasjonal satsning som var dekket av statlige midler, der styrere kunne delta på nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager, barne- og ungdomsarbeidere kunne ta videreutdanning for å bli barnehagelærer, og ufaglærte kunne ta utdanning for å bli barne- og ungdomsarbeider. En slik satsning var utrolig viktig, og fikk betydning for barnehagelæreren sin rolle og oppfatning i sektoren.

Oppfatningen om at alle ansatte skal utføre alle typer arbeidsoppgaver, uansett formelle kvalifikasjoner, kan bidra til å trivialisere barnehagelæreren profesjonskunnskap. Et slikt syn kan bidra til manglende anerkjennelse av barnehagelæreren særskilte kunnskap og en undergraving av yrkets pedagogiske basis. (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 72)

Barnehagesektoren fikk et nytt statusløft. Det skulle ikke lenger være sånn at barnehagen skulle være en arbeidsplass for alle som trengte en jobb, men for de som virkelig ønsket å utgjøre en viktig forskjell for barns utvikling. Om man har nådd ønsket mål, er nok for tidlig å si, men vi på god vei. Det var viktig å få på plass en bemanningsnorm, som ble gjeldende fra 01.08.2019 og pedagognorm som ble gjeldende fra 2018, som begge ble nedfelt i Lov om barnehager (Barnehageloven, 2021, § 25 og § 26). Bemanningnormen førte til at størrelsen på bemanning per barn, ikke skulle være en faktor som førte til forskjell på kvalitet i barnehagene.

Bemanningsnormen er en kamp vi ikke er ferdig med, da den av mange fremdeles oppleves som for lav.

Januar 2021 tredde ny mobbelov i kraft (Barnehageloven, 2021, § 41, § 42 og § 43) og igjen kommer det krav om oppgaver uten at det ble knyttet flere ressurser til dem. Nye lovendringer er på høring, hvor de blant annet ønsker en kartlegging av alle barns språkutvikling før de begynner på skolen, da dette påvirker dem i skolesammenheng. Hvordan dette skal foregå helt praktisk er ikke avklart, og kommunen vil få et nytt tilsynsansvar med deres begrensede midler. Med andre ord, barnehagesektoren er fremdeles i endring.

2.5 Hvordan påvirker utviklingen barnehagens rolle som lærende organisasjon?

Gjennom en enorm utvikling i barnehagesektoren fra 1975 til i dag, hvor krav til kvalitet og læring har endret form, har fagpersoner utviklet stadig nye strategier for hvordan dette kan implementeres i eget arbeid på best mulig måte. Alle endringer har ført til at rollen som styrer har blitt mer kompleks. Det er høyere krav til administrative oppgaver, kontrollbehov, utviklings- og endringsarbeid, personalveiledning og oppfølging av arbeidet i egen barnehage. I tillegg skal man være nyskapende og innovativ. En styrer må i dag holde seg godt oppdatert på fag og forskning, og klare å drive endrings- og utviklingsarbeid på best mulig måte. Dette for å heve kompetansen og praksisen for hele personalgruppen, slik at man blir en lærende organisasjon som kan tilby tjenester av god kvalitet.

3. Teoretisk forankring av læringsbegrepet

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for den teoretiske forankringen. Vi vil dra veksler på to typer av læringsteoretiske tilnæringsmåter. Den ene bygger på Peter Senge (2004) sin systemteoretiske teori om de fem disiplinene for læring. Den andre tar utgangspunkt i Fullan og Quinn (2017) sin koherensramme. Det er et interessant trekk som slår oss; at det er likhetstrekk mellom Fullan og Quinns koherensramme og Peter Senge sin systemteoretiske tenkning. Det handler om en helhetlig tankegang, som vi skal komme nærmere inn på her.

I problemstillingen vår er vi ute etter å få vite hvordan styrerne jobber for at barnehagene skal bli mer lærende. Vi skal anvende disse teoriene for å se på ulike strategier for hvordan ledere kan jobbe for å fremme læring.

3.1 Hva betyr det å være en lærende organisasjon?

Begrepet en lærende organisasjon har mange ulike forståelser, forklaringer og utforminger. Temaet har utviklet seg fra å være et lite spesialfelt til å bli et av de mest sentrale temaene i organisasjonsteorien (Bass, 1990, b i Jacobsen, 2012). Jacobsen (2012) mener at de viktigste grunnene til å studere læring i organisasjoner er tilpasning til omgivelsene, langsiktige konkurransefortrinn, innovasjon, effektivisering og endring. Å studere læring i organisasjoner er å studere hvor fleksible organisasjoner er.

I det meste av litteraturen om læring i organisasjoner viser begrepet «læring» til ervervelse av ny kunnskap og endret adferd. Det er altså en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg kunnskap, og endrer egen adferd på grunnlag av denne kunnskapen (Jacobsen, 2012). Selv med mange ulike forståelser av hva definisjonen på en lærende organisasjon er, er fellestrekket at de inneholder både en kunnskaps- og en handlingskomponent, som setter i gang en prosess som fører til endret praksis.

Jacobsen (2012) har samlet flere definisjoner og mener at de forteller at læring finner sted i organisasjoner når den registrerer stimuli, når den foretar problemanalyse, når den utvikler tiltak og så iverksetter tiltakene. Han mener videre at det er en rekke forutsetninger som må være til stede for at denne læringen skal finne sted. Det må først og fremst være noen i organisasjonen som erfarer at det har relevans for organisasjonens virksomhet. Det starter med at individer i organisasjonen reflekterer rundt egne erfaringer. Individer i organisasjonen

må være i stand til å lære. Videre må det enkeltmennesket lærer spres videre i organisasjonen, slik at man kan oppnå kollektiv læring. Alle aktiviteter som bidrar til utveksling av erfaringer og kunnskapsoverføringer blant ansatte er å anse som læringsprosesser på organisasjonsnivå. Intern kommunikasjon og overføring av kunnskap er derfor nøkkelbetingelser for læring i organisasjoner. Til sist må organisasjonens medlemmer omsette den kollektive kunnskapen til en kollektiv (endret) adferd. I realiteten er det imidlertid ikke uvanlig at man ikke endrer praksis og strategi, tross at de sitter på kunnskapen om hvordan ting bør gjøres bedre (Jacobsen, 2012).

For at en organisatorisk læring skal finne sted, forutsetter det at enkeltindivid i organisasjonen lærer, at dette igjen spres til de andre i organisasjonen, og at det utvikles kollektive tiltak for å løse problemet og iverksettelse av tiltakene, som beskrevet. Når individene evaluerer og vurderer hvor gode eller dårlige løsningene er, dannes en læringssirkel (Ibid).

Kjell Åge Gotvassli (2014) mener at kjernen i fagfeltet må sies å være interessen for kunnskap i organisasjoner, hvordan kunnskap oppfattes, hvordan den identifiseres, utvikles, ledes, lagres og deles. Ser man bort i fra denne felles kjernen er det et stort spenn i ulike syn på hvordan kunnskap kan utvikles i organisasjoner, og dernest gjøre dem til lærende organisasjoner. Gotvassli trekker frem det han mener er et viktig fundament for å skape en lærende organisasjon, og det er knyttet til synet på kunnskap og kunnskapsutvikling i organisasjoner. Han viser videre til Filstad (2016) som sier at utvikling av en lærende organisasjon ofte er knyttet til læring som er integrert i organisasjonens praksis og hverdag. Fokuset er primært rettet mot hva som skaper lærings- og endringsvillige organisasjoner (Gotvassli, 2014, s. 28).

Senge (2004, s. 9) definerer den lærende organisasjon som organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker. Der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap.

Det er denne definisjon på begrepet en lærende organisasjon vi velger å ta utgangspunkt i for vår oppgave.

3.2 Peter Senge sine fem disipliner for utvikling av den lærende organisasjon.

Peter Senge (2004) beskriver i sin bok «Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon» flere metaforer og ulike artige små historier for å beskrive og forklare det han kaller «Den femte disiplins lover». Gjennom alt fra historier om en teppehandler som tramper på en bul på teppet sitt, til fortellinger om amerikansk industri, tar han leseren med på en slags reise i det lærende landskap. Videre bruker han metaforen puslespill for å beskrive hvordan vi mennesker elsker å «se hele bildet», det ligger i å se helheten. Senge (2004) understreker at «de fem disiplinene» utvikles parallelt. Derfor er den femte disiplin systemtenkning, som må ligge til grunn.

3.2.1 Systemtenkning

Systemtenkning er den femte disiplin, en disiplin for å oppfatte helheter. Senge (2004) beskriver systemtenkning som et rammeverk for å se forhold snarere enn enkelte ting, for å se endringsmønstre snarere enn statiske øyeblikksbilder. Fordi vi i dag overveldes av kompleksitet, mener Senge (2004) at systemtenkning er viktigere enn noensinne. Kompleksiteten kan lett undergrave selvtillit og ansvar; «Det er ikke noe jeg kan gjøre, det skyldes systemet». Senge (2004) mener systemtenkning er motgiften mot den hjelpeløsheten han mener mange opplever, i bevegelse mot en tidsepoke med voksende gjensidig avhengighet. Det er en disiplin for å se de strukturer som ligger bak komplekse situasjoner og for å skjelne hvor vi kan ha høy grad av leverage⁵ fra hvor vi kan iverksette minimal innsats for å nå varige forbedringer. Når vi ser helheten lærer vi også å fremme helsa. Systemtenkningen tilbyr et språk som begynner med at vi restrukturerer hvordan vi tenker (Senge, 2004).

Den femte disiplin kaller Senge (2004) systemtenkning fordi det er den begrepsmessige hjørnesteinen for hvordan lærende organisasjoner ser sin verden, og som underbygger alle de fem læredisiplinene han beskriver i boka si. Uten systemtenkningen har vi hverken motivasjon eller midler til å integrere læredisiplinene.

⁵ Også kalt «vektstangprinsippet», beskrevet noe nærmere senere i underkapittelet

Senge (2004) mener vi ofte er forvirret over årsaken til problemene våre, når det eneste vi trenger er å se på måtene vi løser dem. Systemtenkning beskriver Senge (2004) som evnen til å se konsekvensene av egne handlinger. Det at du er i stand til å se det som skjer fra ulike vinkler og se sammenhengende i enhver situasjon, da vil du forstå bedre hvordan ting utfolder seg over tid. Ofte reagerer vi raskt på en situasjon, reaksjonen fører til noe og vi ser ikke hvordan den situasjonen kan ha blitt påvirket av noe vi gjorde eller fortsatte å gjøre. Å få et mer tydelig bilde på hvordan ting utfolder seg over tid og hvordan ting henger sammen, og hvordan vi lever og handler, er det Senge (2004) kaller den tekniske definisjonen på systemtenkning.

Et pålitelig tegn på ikke-systematisk tankegang er det å kjøre hardere og hardere på med gamle, kjente løsninger, mens grunnleggende problemer vedvarer eller forverres. På lang sikt kan man, ved å anvende ikke-systematiske løsninger, skape et økende behov for mer og mer av løsningen. Det hjelper ikke om alle hjelper et system, om hjelpen gjør systemet svakere enn før, og det igjen fører til enda mer behov for hjelp (Senge, 2004). Senge (2004) er som nevnt opptatt av å ikke gå for raskt frem, og refererer til at nesten alle naturlige systemer, som økosystemet til dyr til organisasjoner, har iboende optimale vekstrater, hvor det optimale tempoet er mye mer langsomt enn det som er raskest mulig.

Senge (2004) påpeker at roten til «vanskelighetene» ofte ligger i oss selv, fordi det er fundamentale forskjeller på virkeligheten i komplekse systemer og måter vi oppfatter den virkeligheten på. Og det første skrittet for å rette på dette er å gi slipp på tanken om at årsak og virkning ligger nær hverandre i tid og rom. Fordi systemtenkning lærer oss at de mest iøynefallende løsningene ikke virker, i beste fall gir de kun bedringer som er kortsiktige, og forårsaker skade i det lange løp, har noen kalt systemtenkning for «den nye bedrøvelige vitenskapen» (Senge, 2004, s. 71). Systemtenkning viser at små og godt fokuserte tiltak iblant kan gi betydelige og varige forbedringer, hvis de iverksettes på rett sted; leverage, eller vektstangprinsippet. Det vil si makt eller kraft til å oppnå større resultater med et minimum av innsats. Det handler om å oppdage hvor det viktigste inngrepspunktet ligger, hvor så en forandring med minimum av innsats kan føre til betydelig eller varig forbedring. Dessverre er ofte slike punkter lite iøynefallende for de fleste deltagerne i systemet, og det finnes ingen enkle regler for å oppdage dette punktet.

Det er noe i oss som tenderer til å finne andre, utenforstående å legge skylden på for våre problemer. Det kan være konkurrenter, endringer i markedet, staten, i barnehagekontekst; foreldre eller barnegrupper. Det var «noen» som gjorde at vi fikk disse problemene.

Systemisk tenkning viser at det ikke finnes noe utenforliggende som har skylden, og at både person og årsaken til problemene er ledd i et og samme system. Løsningen derimot ligger i ditt forhold til din «fiende», sier Senge (2004). «Levende systemer er avhengig av helheten. Det samme gjelder for organisasjoner. Å forstå de mest utfordrende lederoppgaver krever evnen til å se hele systemet som frembringer oppgavene» (Senge, 2004, s. 73).

Det vesentlige ved disiplinen systemtenkning, ligger i en endret tenkemåte, altså å se relasjoner og gjensidige påvirkninger fremfor lineære kjeder med årsak og virkning, og å se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder (Senge, 2004). Systemtenkning begynner med å forstå det enkle begrepet tilbakemelding⁶, som viser hvordan handlinger kan motvirke eller eventuelt forsterke hverandre. I neste omgang innebærer det å lære å kjenne igjen typer av ulike strukturer som dukker opp gang på gang. Etter hvert vil systemtenkning gi et rikt språk for å beskrive et stort antall relasjonstyper og endringsmønstre. Senge mener det til syvende og sist vil gjøre livet enklere ved å hjelpe oss til å se de dypere mønstrene som ligger bak hendelser og detaljer (Senge, 2004, s. 80).

Så hvordan skal man få til systemtenkningen? Senge (2004) bruker kjente erfaringer fra organisasjoner og ulike settinger, eller «system-arketyper» til å illustrere hvordan beslutninger og avgjørelser blir forbedret med en oppfattende anerkjennelse og forståelse av feedback-signaler. Han beskriver hvordan «feedbackloops» ikke egentlig er «loops». Vi må ta med i betraktning de mange balanserende og forsterkende påvirkningene som hele tiden påvirker systemet. Senges arbeid fremmer en visjon av organisasjonen som et dynamisk system som kan vokse og respondere og lede til forandring. Det er individene i organisasjonen som lærer og bidrar med kunnskap og visdom, og sammen fungerer som en lærende organisasjon.

«Nøkkelen til å oppfatte virkeligheten som et system er å se sirkler av påvirkning fremfor rette linjer» (Senge, 2004, s. 82). Senge mener at når man mestrer systemtenkningen slutter man å peke på en person eller en ting som ansvarlig, men forstår at alle deler ansvar for problemer som skapes av et system. Senge (2004) mener også at vi holdes fanget av strukturer

⁶ Enhver gjensidig påvirkningsstrøm – årsak og virkning (Senge 2004, s. 82).

vi ikke engang er klar over. Å se de strukturene som vi beveger oss innenfor vil sette i gang en prosess som kan frigjøre oss fra disse ukjente kreftene, og med tiden vil vi kunne mestre evnen til å arbeide med- og forandre de.

Det viktigste med systemtenkning er å forstå hvordan strukturelle forandringer kan føre til varige forbedringer (Senge, 2004). Videre forklarer han at systemtenkningens kunst ligger i å være i stand til å kjenne igjen stadig mer komplekse og subtile strukturer, blant det vell av detaljer, pressende situasjoner og kryssende hensyn som er en del av en leders hverdag. For å mestre systemtenkning som en ledelsesdisiplin må man oppdage mønstre der andre bare kan se enkelthendelser og krefter de skal reagere på (Senge, 2004).

«Systemtenkning er både mer utfordrende og mer lovende enn slik vi normalt takler problemer» (Senge, 2004, s. 70).

Senge er innom mange ulike aspekt i systemtenkningen, både utfordringer og muligheter, som vektstangprinsippet, kompensasjonsfeedback, dynamisk kompleksitet, sirkler av årsakssammenheng, feedbackprosesser, forsinkelser og system-arketyper. Noen av disse er så vidt nevnt her, og på grunn av oppgavens omfang har vi ikke anledning til å gå nærmere inn på disse sidene ved systemtenkningen. Det betyr ikke at de ikke er vesentlige, og vi har prøvd å beskrive hva systemtenkning er oppsummert.

3.2.2 Personlig mestring

Personlig mestring er det uttrykket Senge (2004) og hans kolleger bruker om en disiplin av personlig vekst og læring. Senge (2004) påstår at mennesker som opplever høy grad av personlig mestring regelmessig vil videreutvikle sin evne til å skape de resultatene i livet som de virkelig søker å oppnå. Den lærende organisasjonens ånd og sjel kommer ut av disse menneskenes streben etter kontinuerlig læring. «Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring» (Senge, 2004, s. 145).

Med personlig mestring, mener Senge (2004) noe mer enn kompetanse og ferdigheter, selv om denne egenskapen er basert på nettopp dette. Senge bruker uttrykket om det å nærme seg livet på en kreativ måte, å leve livet kreativt fremfor reaktivt. «Virkelige kreative mennesker bruker gapet mellom visjon og nåværende virkelighet til å skape energi for forandring»

(Senge, 2004, s. 158). Og når personlig mestring blir en disiplin omfatter den to underliggende bevegelser. Aller først en kontinuerlig klarlegging av hva som er viktig for oss. Det andre er kontinuerlig læring om hvordan vi klarere skal se vår nåværende virkelighet. Når du skal mot et mål som du ønsker, er det nødvendig å vite hvor du befinner deg akkurat nå.

Kombinasjonen av disse, altså det vi ønsker og hvor vi er i forhold til hvor vi vil, skaper en kreativ spenning. «Det vesentlige ved personlig mestring er å lære hvordan man kan skape og opprettholde kreativ spenning i livet» (Senge, 2004, s. 148).

Å lære betyr her å øke evnen til å skape de resultatene som vi virkelig ønsker å få ut av livet, ikke å tilegne seg mer informasjon. Det er snakk om livslang, skapende læring. Senge argumenterer for at lærende organisasjoner ikke er mulige uten at de har mennesker som praktiserer denne læringen på alle nivåer.

Senge (2004) mener at personer med høy grad av personlig mestring har flere grunnleggende egenskaper til felles. De føler at det er en spesiell hensikt bak deres visjoner og mål, og at de er et ledd i en større kreativ prosess de kan påvirke, men ikke kontrollere på egenhånd. De lever i en kontinuerlig lærende tilstand, hvor de aldri kommer frem. «Det er en livslang disiplin. Mennesker med høy grad av personlig mestring er fullstendig klar over sin uvitenhet, inkompetanse og vekstområder. Og de har en dyp følelse av selvtillit» (Senge, 2004, s. 148).

Hvorfor skal organisasjoner støtte personlig mestring? Jo fordi mennesker med høy grad av personlig mestring er sterkere forpliktet til innsats, de tar mer initiativ, de har en breiere og dypere følelse for ansvar og de lærer raskere, ifølge Senge (2004).

I arbeidslivet kan man fort møte to typer ansatte. Den ene typen er de som er der for å heve lønn, som opplever at det en nødvendighet og praktisk å ha en jobb, og de gjør kun det som er helt nødvendig eller påkrevd. Å bidra utover det er et ork, og de ser ikke gevinsten i det for sin egen del. Og så har du den andre typen ansatte som virkelig ser gleden i å kunne bidra til at en bedrift eller kollegagruppe gjør det bra, og leverer god kvalitet. Å jobbe gir en lykkefølelse i livet som de trenger. Dette må ikke likestilles med en formening om at da vil man ikke møte motstand, dersom man har de som gir mye av seg selv. Det skal alltid være rom for diskusjoner og refleksjoner, og man utvikler seg sammen.

Det ville være naivt og dumt å forplikte organisasjonen til personlig mestring, om lederne i organisasjonen manglet evnen til å skape en felles visjon og felles mentale modeller for å veilede de mange lokale beslutningstagerne (Senge, 2004).

Kreativ spenning er det sentrale prinsippet bak personlig mestring, og integrerer således alle elementene i denne disiplinen. Kreativ spenning har ingen følelser, det er den kraften som skjer i det øyeblikket vi erkjenner at det er en avstand mellom visjon og nåværende virkelighet (Senge, 2004). «Det avgjørende er ikke hva visjonen er, men hva visjonen gjør» (Senge, 2004, s. 159).

Mestring av kreativ spenning fører til en grunnleggende endring av hele vår innstilling til virkeligheten og utholdenhet og tålmodighet (Senge, 2004). Når mennesker praktiserer disiplinen personlig mestring vil det gradvis inntreffe mange forandringer hos dem. Disse forandringene kan være svært vanskelig å oppdage (Senge, 2004). For å fremme personlig mestring i en organisasjon må man bygge en organisasjon hvor det er trygt for mennesker å skape sine visjoner, der forpliktelse overfor sannferdighet er en norm og det å utfordre nåværende status er forventet. Klarer man å skape et slikt organisasjonsmiljø vil det styrke personlig mestring på to måter. Det vil styrke overbevisningen om at dette verdsettes i organisasjonen og det vil gi den jobbutviklingen som er nødvendig for å utvikle personlig mestring. Senge (2004) mener at den viktigste ledelsesstrategien er enkel: Som leder må du gå foran som et godt eksempel. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor (Senge, 2004).

3.2.3 Mentale modeller

Senge (2004) argumenterer for at disiplinen mentale modeller, vil føre til et stort gjennombrudd i arbeidet med å skape en lærende organisasjon. Ny innsikt blir ikke tatt i bruk fordi den er i strid med inngrodde forestillinger om hvordan verden er, som igjen begrenser oss til å velge kjente måter til å tenke og handle på. Det handler ikke om manglende motivasjon, ubesluttsomhet eller mangel på innsikt i organisasjonen, men våre mentale modeller.

De mentale modellene påvirker hvordan vi oppfatter ting, og derfor vil de også ha sterk innflytelse over den måten vi handler på. To ansatte som har observert den samme hendelsen

vil kunne beskrive det som skjedde helt forskjellig, fordi de har merket seg ulike detaljer. Problemet med mentale modeller ligger ofte ikke i om de er riktige eller gale, men det er de underbevisste modellene som vi ikke snakker om som er farlige (Senge, 2004) «Treggheten ved dypt begravde mentale modeller kan overvinne selv den beste systeminnsikt» (Senge, 2004, s. 181).

Dersom mentale modeller kan være til hinder for læring kan de muligens også fremme læring? Senge (2004) viser til Bill O'Brien⁷ som ser tilbake på den tradisjonelle, autoritære organisasjonen som bestod av det rådende dogmet av styring, organisering og kontroll, mens i den lærende organisasjonen vil det nye «dogmet» handle om visjon, verdier og mentale modeller. Systematisering av måter å bringe mennesker sammen, for så i fellesskap utvikle de best mulig mentale modellene for å håndtere enhver situasjon på, vil anses som en sunn bedrift.

Senge (2004) viser til Chris Argyris⁸ og hans kolleger som på 1970-tallet mente at vi fanger oss selv i et selvforsvar som hindrer granskning av våre mentale modeller. Argyris mener voksne mennesker ofte beskytter seg selv mot den smerten og trusselen som læresituasjoner stiller dem ovenfor, og bruker uttrykket «innlært inkompetanse». Det er nettopp derfor man er ute av stand til å lære å skape de resultatene man egentlig ønsker.

Å utvikle en organisasjons evne til å jobbe med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og også det å ta i bruk institusjonelle nytenkninger. Slik kan disse nye ferdighetene bli en del av den alminnelige praksisen. Både de forretningsmessige ferdighetene og de mellommenneskelige spørsmålene i denne disiplinen er viktige, sier Senge (2004). Hans erfaring er at skapende, generativ læring fordrer ledere med refleksjons- og granskningsevne, og bare da vil mennesker utfordre sine mentale modeller.

Systemtenkning uten disiplinens mentale modeller vil miste sin kraft. Mentale modeller og ferdigheter er to disipliner som naturlig hører sammen, fordi den ene er rettet mot å avsløre skjulte antagelser og forutsetninger, mens den andre er rettet mot hvordan vi kan rekonstruere antagelser for å avsløre årsakene til vesentlige problemer (Senge, 2004).

⁷ Leder i et forsikringsselskap etablert i Hanover, 1852.

⁸ Ledelsesteoretiker, tidl. professor emeritus ved Harvard Business School.

3.2.4 Felles visjon

Senge (2004) mener at en felles visjon ikke er en ide, men snarere en imponerende kraft i menneskehjertene. Visjonen kan være inspirert av en ide, men den favner mye lenger. En visjon er virkelig felles når man har et likt bilde og man har forpliktet seg til å ha visjonen sammen. «Vi har faktisk begynt å tro at en av grunnene til at mennesker søker å skape felles visjoner er deres ønske om å bli knyttet sammen i noe viktig» (Senge, 2004, s. 212).

Det er avgjørende for den lærende organisasjonen å ha en felles visjon, fordi det gir læringen fokus og energi. Mange vil likevel erfare at mange visjoner er en persons eller en gruppes visjon som er påtvunget organisasjonen. Det vil kunne føre til kun ordrelydighet og ikke en forpliktende innstilling, slik Senge (2004) ser det. Han mener at en felles visjon er en visjon som mange mennesker føler seg virkelig forpliktet ovenfor, fordi den også gjenspeiler deres personlige visjon. Mange felles visjoner er av en ytre karakter, for å oppnå noe i forhold til for eksempel konkurrenter. Et mål om å vinne over konkurrenter er imidlertid et midlertidig mål, som sjeldent får frem den kreativitet og spenning som mennesker opplever når de skaper noe nytt, mener Senge (2004). Videre sier han at visjoner ikke må være av enten ytre eller indre karakter, men en felles visjon, spesielt av indre karakter, løfter menneskers aspirasjon.

Visjoner virker oppmuntrende, og kan tenne en gnist og skape begeistring som kan løfte organisasjonen opp fra det hverdagslige. En felles visjon kan også forandre menneskers forhold til bedriften. Det blir «vår bedrift», og visjonen er med på å skape en felles identitet som er også positiv for arbeidsmiljøet og samarbeidet. Senge (2004) sier også at felles visjoner kan bringe frem et mot til å nå visjonen, at man er villig til å gjøre alt som er nødvendig for å virkeliggjøre visjonen. Senge (2004) poengterer gjentatte ganger at du ikke kan ha en lærende organisasjon uten en felles visjon, fordi visjonen også skaper et overordnet mål. Den felles visjonen kan gi et ror som holder læreprosessen på rett kurs når for eksempel stressede situasjoner oppstår. Det er også større sjanse for at vi avslører våre tenkemåter, gir opp inngrodde synspunkter og erkjenner personlige og organisasjonsmessige svakheter (Senge, 2004).

Det er mange måter å komme frem til felles visjoner på, og Senge (2004) mener at personlig mestring ligger til grunn for å utvikle de felles visjonene. Hvordan visjonen blir skapt og hva den innebærer vil også gjerne påvirke menneskers holdninger til visjonen.

Senge tror at disiplinen med å skape en felles visjon mangler en vesentlig del av det han kaller «grunnmuren» hvis den praktiseres uten systemtenkning. Dette fordi visjonen skal gi oss bildet av det vi vil skape og systemtenkning avslører hvordan vi har skapt det vi har i dag. Når menneskene i organisasjonen begynner å lære hvordan beslutninger og handlinger skaper nåværende virkelighet, vil det ifølge Senge (2004), oppstå en mer fruktbar grobunn for visjoner.

3.2.5 Gruppelæring

Senge (2004) bruker idrettslag som sammenligning når han beskriver grupper, og hvordan et lag som mangler fininnstilling kan jobbe hardt hver for seg, men de «løper i ulike retninger» og «drar ikke samme vei». Dette fører igjen til sløsing av energi. Når laget blir fininnstilt vil det oppstå en felles retningsfølelse og kreftene til de ulike spillerne harmoniseres, og det blir mindre sløsing av energi. Det er da et målrettet fellesskap, en felles visjon, og en forståelse for hvordan man kan utfylle hverandre. Senge (2004) mener fininnstilling er en nødvendig betingelse for at individuell styrke skal gi styrke til hele laget. Gruppelæring er denne prosessen med fininnstillingene og utvikling av lagets evne til å skape resultater som alle i gruppa ønsker. Det igjen baserer seg på tanken om en felles visjon og personlig mestring. Det som betyr noe er hvordan hver enkelt spiller sammen.

Senge (2004) mener at det aldri har vært større behov for å mestre gruppelæring i organisasjoner som i dag, og at ulike grupper er i ferd med å bli den viktigste læreenheten i organisasjonene. Det har blitt slik, mener han, fordi nesten alle beslutninger tas i grupper, enten direkte eller ved at man bruker grupper for å omgjøre beslutninger til handling. Individuer lærer hele tiden, og det behøver ikke bety at organisasjonen lærer. Hvis grupper lærer der imot, blir de det Senge (2004) kaller «mikrokosmos» for læring gjennom hele organisasjonen. Grupperesultater kan da sette standard for felles læring i hele organisasjonen. Gruppelæring er således en kollektiv disiplin, selv om individuelle ferdigheter og forståelse

også omfattes. Det er vesentlig å mestre dialog og diskusjon. I dialogen kan man ha en fri og kreativ utforskning av komplekse og vanskelige tema, og man lytter til hverandre og legger egne synspunkter til side. I diskusjonene blir forskjellige synspunkt presentert og forsvart, og man leter etter de beste synspunktene som kan støtte de beslutningene som skal fattes her og nå. Disse to, dialog og diskusjon, kan være komplementære, men Senge (2004) mener de fleste grupper mangler evnen til å skjelne mellom de to og det å bevege seg bevisst mellom disse.

Gruppelæring handler også om hvordan man kan mestre de mektige kreftene som virker mot produktiv dialog og diskusjon i grupper, på en kreativ måte. Senge (2004) mener at den viktigste av disse er hva Chris Argyris kaller «defensive rutiner». Dette er vanemessige måter å samhandle på som beskytter oss og andre fra trusler og forlegenhet. De hindrer oss også da i fra å lære. For eksempel vil gruppelemmer kunne prøve å «glatte over» vanskelighetene i en konflikt. Systemtenkning kan lett frembringe slike forsvarsholdninger, fordi budskapet er at det er våre egne handlinger som skaper vår virkelighet. Ved å se på viktige spørsmål på en systematisk måte i gruppa, vil man samtidig antyde at problemene springer ut av våre egne vedtak og strategier. «Systemtenkning krever modne grupper som er i stand til å sette seg inn i komplekse, konfliktfylte spørsmål» (Senge, 2004, s. 240).

Senge (2004) mener at gruppelæring fortsatt er lite forstått, til tross for dens betydning. Han mener det handler om at vi ikke er i stand til å skjelne mellom gruppeintelligens og «gruppetenkning» fordi vi trenger mer teoretisk kunnskap om hva som skjer når grupper lærer. Han mener det er et avgjørende skritt i arbeidet med å skape lærende organisasjoner, at vi har pålitelige metoder for å skape grupper som kan lære sammen, og at man mestrer gruppelæring.

3.2.6 Tankeeksperiment: Hvordan ser de fem disiplinene ut i praksis i en barnehage?

I Senge sin barnehage ser vi for oss at det er en leder som har jobbet godt med praktisering av læring på alle nivå. Det vi vil se er at den har god struktur, den oppfatter helheter og har et godt rammeverk. I denne barnehagen vil de ansatte evne å se konsekvensen av egne

handlinger og de ser hvordan ting henger sammen. De forstår at de ikke kan legge skylden på andre for eventuelle problemer, og at det handler om konsekvensene av egne handlinger. Om de for eksempel møter motstand eller skepsis hos foreldrene, reflekterer de over egne handlinger og forklarer det ikke bort med at «det er foreldrene som er vanskelige». De forstår at ting henger sammen, og at det kan være ting som har skjedd tilbake i tid som påvirker det som skjer nå. De ansatte forstår at de alle deler et ansvar. De vet også at læring må skje i et langsomt tempo og haster ikke, og hopper ikke på nye ting hele tiden. De jobber for å finne gode løsninger hvor de kan sette inn minimal innsats, og samtidig oppnå stor forbedring.

Det er lagt vekt på at ansatte skal oppleve høy grad av personlig mestring, da dette vil gi en streben etter læring og å skape de resultatene man ønsker seg. Dette får de blant annet ved å få ansvar for oppgaver hvor de kan mestre, forstå ansvaret og få tilbakemeldinger på det de gjør. De ulike ressursene som finnes i personalet blir godt utnyttet, og i tillegg får alle delta i kompetanseheving og utviklet både kunnskap og ferdigheter. Sammen med leder evner de å skape og opprettholde en kreativ spenning, og de erfarer også at de har stor grad av mulighet til påvirke. De vet at det er en avstand mellom visjon og den nåværende virkelighet, og det er også trygt for ansatte å skape visjoner innad i barnehagen. De vet at det er forventet at de utfordrer, og at det er rom for dette. Daglig leder i barnehagen går hele tiden foran som et godt eksempel. Vi ser i denne barnehagen at de ansatte befinner seg i en kontinuerlig lærende tilstand, og de viser innsats, tar initiativ og ansvar som gjør at de også lærer raskere.

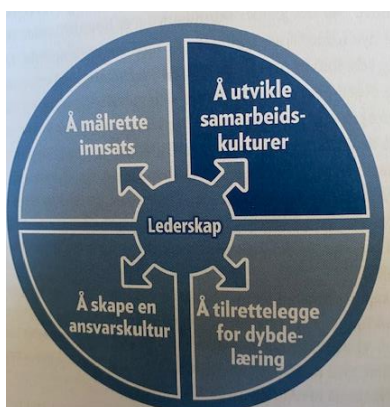
Vi vil se at ny innsikt blir tatt i bruk, de er ikke begrenset av frykt for nytenkning eller nye måter å gjøre ting på. De er ikke inngrodd i «slik har vi alltid gjort det», som noen barnehager kan tendere til. Man merker her at de har brukt mye og god tid i felleskap for å håndtere ulike situasjoner på en tilnærmet lik måte, en felles praksis. Her forstår ansatte at ved å gjøre feil så oppstår det også en læringssituasjon. «Hva lærte vi av dette», fremfor å være redd for å feile. Når de i denne barnehagen da hører om eller lærer om nye måter å gjøre ting på, så er de ikke redd for å prøve det ut. På den måten lærer også barnehagen hele tiden, og tilegner seg ny kunnskap og praksis i hele personalet.

Alle ansatte kjenner eierskap til den felles visjonen, vet hva den betyr for seg selv, og den gjenspeiler også deres personlige visjon. De opplever at alle i personalet har et likt bilde på hva visjonen betyr for dem som barnehage, og de kjenner en forpliktelse sammen. De ansatte kjenner på en sterk følelse av å tilhøre noe sammen, det er «vår barnehage», de har en felles

identitet som igjen skaper et godt arbeidsmiljø, og et godt samarbeid på hele huset. Visjonen skaper igjen et felles overordnet mål, og alle vet hvor de skal og jobber for det samme. I denne barnehagen drar de som sagt samme vei, de har den felles retningsfølelsen og kjenner på et målrettet fellesskap. Sammen utfyller de hverandre, og fordi de kjenner til hverandres styrker og svakheter klarer de å gi styrke til hele personalet. Først i sine avdelingsteam, så med de de samarbeider tettest med, og til sist hele personalet som ett. Mange beslutninger blir drøftet og avgjort på avdelingsmøter og i ledermøter, eventuelt blir beslutninger lagt frem og det skal gjøres om til handlinger i praksis. Gjennom god dialog, refleksjoner og gode diskusjoner opplever de å erfare og å lære sammen. De har forstått at deres handlinger skaper den virkeligheten de befinner seg i, og at de selv må skape de resultatene de ønsker seg.

3.3 Rammeverk for koherens

Den andre helhetlige teorien vi skal se nærmere på er rammeverket for koherens av Fullan og Quinn (2017). Michael Fullan og Joanna Quinn har utviklet et rammeverk som skal bidra som en veileder til å skape en sammenheng i endrings- og utviklingsprosesser for ledere i utdanningssystemet. Rammeverket for koherens er bygd på fire komponenter som de mener er de riktige driverne når man skal igangsette et endrings- og/eller utviklingsarbeid. Rammeverket for koherens skaper fokus og sammenheng i de mange systemer man forholder seg til, og er avhengig av i en organisasjon. De riktige driverne må stimuleres og jobbes med hele tiden, for at en endring og utvikling skal kunne skje. Effekten av de fire komponentene knyttes sammen gjennom tydelig lederskap, se figur 1 (Fullan & Quinn, 2017, s. 150).



Figur 1 Rammeverk for koherens

De fire komponentene i denne holistiske teorien er «å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturen, å tilrettelegge for dybdeløring og å skape en ansvarskultur» (Fullan & Quinn, 2017, s. 19). I korte trekk vil det si systemisk arbeid, samarbeid og dens rolle i å bygge sterke relasjoner og team. Det er dybdeløring, som viser relasjonen mellom pedagogikk og teknologi og at man kan begrunne og forklare egen praksis. Til sist er det kapasitetsbygging som handler om å utvikle en indre evne til effektivitet og en intern og ekstern ansvarlighet. Det vil være opp til lederen å finne den riktige kombinasjonen av denne dynamiske modellen, som vil fungere i egen organisasjon. «Faktisk er læring i fellesskapet det som skjer i effektive endringsprosesser» (Fullan & Quinn, 2017, s. 148).

Å skape sammenheng og fungerende systemer tar tid, og krever kontinuerlig opprettholdelse. En stor trussel for denne sammenhengen vil derfor være endringer i ledelsen, der ny leder kommer inn med egne ideer og agenda, og endre det som allerede fungerer bra.

Fullan og Quinn (2017) mener en leder bør inneha ulike kompetanser for å kunne drive endringsprosesser. Lederen bør kunne utfordre status quo, skape tillit og utvikle planer som alle opplever eierforhold til. Hun må rette fokuset ut fra seg selv og mot gruppen, forplikte seg til kontinuerlig forbedringer, ønske å oppnå raske resultater og bygge nettverk. (Fullan & Quinn, 2017).

For å oppnå det riktige tankesettet har Fullan og Quinn (2017) en basisdefinisjon for endringsprosesser. «Effektive endringsprosesser former og omformer gode ideer mens de bygger kapasitet og eierskap blant deltakerne. Dette handler om to komponenter: ideens kvalitet og prosessens kvalitet» (Fullan & Quinn, 2017, s. 35). Med dette mener de at man ikke kan tenke at man jobber seg gjennom prosessens deler fra A til Å, og da være ferdig endret. Man må også ta hensyn til de ideer og prosessendringer som vil være viktige å lytte til og implementere underveis. Endringer er uforutsigbare, og de må man respektere. Det er vesentlig å forstå at koherens ikke oppnås kun ved bruk av struktur, standardisering eller strategi, men at det må foreligge en blanding av en «felles dyp forståelse for arbeidets formål og egenart, mentalt og i praksis, individuelt og spesielt i fellesskapet» (Fullan & Quinn, 2017, s. 37).

3.3.1 Målrettet innsats

Den første driveren i rammeverket for koherens er å målrette innsatsen. Finne ut hva vi ønsker at bedriften skal bli god på, og sette en klar strategi for hvordan man skal komme dit. Man må skape en tydelig rød tråd, eller sammenheng, slik at alle ansatte har forstått endringens hensikt og hva de selv må bidra med av konkrete justeringer i egen praksis. Gjennom en god planleggingsfase hvor alle får være delaktige, vil en felles visjon som alle har eierskap til skapes. Det vil bidra til å utvikle ikke bare et felles språk, men også felles kunnskap og forventninger (Fullan & Quinn, 2017).

Organisasjoner som jobber målrettet sammen, bygger kapasitet innad i personalet ved å utvikle nye ferdigheter. Det skaper en klar forståelse av hva dette arbeidet handler om og hva som er målet, og ved økt klarhet vil man få sterkere grad av forpliktelse. En viktig faktor i en slik kultur vil være å kunne ha en praksis hvor man kan snakke åpent om det som gjøres riktig eller galt og å våge å prøve og feile. Man må kunne begrunne sine valg, reflektere og drøfte seg frem til hva som må endres eller justeres, uten at det oppleves utrygt eller ødeleggende for relasjonene. Ledelsen må følge tett opp, sørge for at det nødvendige materiellet er tilstede, og skape en kontinuerlig prosess som holdes i gang, for på den måten vil man kunne skape de gode resultatene, mener Fullan og Quinn (2017).

Hvordan kan lederen jobbe målrettet for å skape læring? Et nyttig verktøy vil være at lederen har kompetanse innen endringsledelse og endringsdynamikk. Da vil man lettere kunne jobbe målrettet, for så å skape læring. Endringsdynamikk handler om å bevege organisasjonen fremover og delta som lærende. Balansere og integrere såkalte push- og pullstrategier, og utvikle vertikal og horisontal kapasitet og integrasjon (Fullan & Quinn, 2017, s. 50). Ved å utvikle vertikal- og horisontal kapasitet, tar man i bruk hele organisasjonens ressurser og kapasitet, uavhengig av utdanningsnivå og roller. Det kan også foregå på tvers av organisasjoner som jobber i et nettverk, dersom hensikten er å utvikle mer enn en organisasjon. For at en målrettet innsats ikke skal smuldre bort, er man avhengig av at alle har den samme kunnskapen og opplever sitt bidrag som betydningsfullt. Dette vil igjen føre til en gjensidig ansvarlighet og engasjement på alle nivåer.

En leder som behersker balanseringen i bruken av push- og pullstrategier, er bevisst når man må presse på og lede gruppen ansatte, men også når man holder litt tilbake, gir litt rom, og lar andre ta litt ledelsen. Lederen bør ha evne til å lese mennesker og situasjoner, og oppleve tilbakemeldinger som nyttige i arbeidet fremover. Dette bidrar til å skape økt kapasitet og et gode samarbeidsgrunnlag som gir ansvarsbevisste ansatte og gode læringsprosesser.

Lederutvikling er en stor del av en leders ansvar og helt nødvendig når man ønsker å legge til rette for læring. Å skape en dyktig ledergruppe, er tidkrevende, men vil være helt avgjørende når man skal skape en lærende organisasjon. Målet er at lederen skal kunne være unnværlig i noe grad, og være sikker på at de andre holder arbeidet under kontroll, og leder en kontinuerlig prosess med en solid samarbeidskultur i bunnen. En leder kan ikke skape læring uten at alle er med.

I det optimale miljøet er det en kombinasjon av et sterkt endringsklima og en klar strategi. Når mennesker opererer under betingelser preget av høy tillit, samarbeid og effektivt lederskap, er de mer villige til å gjøre noe nytt og ta risikoer. Hvis vi balanserer dette med en strategi som er presis, klar og har mål for når man lykkes, ser vi at endringer innføres med dybde og virkning. (Fullan og Quinn, 2017, s. 47)

Fullan og Quinns bok om koherens omtaler hovedsakelig utdanningssektoren på skolenivå, og trekker deretter paralleller til andre typer organisasjoner. Prosessen må designes til å passe ens egen organisasjon, og skape sammenheng som alle kan relatere til og forstå. Samtidig kan det være en utfordring at man blir for nære. Det kan bli ekstra sårbart å utfordre hverandre, tørre å si ifra og da veilede de som går tilbake i gamle spor. Dette kan være en av årsakene til at dette rammeverket for koherens favner alle type organisasjoner så godt. Prosessen må designes til å passe ens egen organisasjon, og skape sammenheng som alle kan relatere til og forstå.

3.3.2 Samarbeidskultur

Fullan og Quinn (2017) trekker frem utvikling av samarbeidskultur som den andre driveren i læringsprosessen i sitt rammeverk for koherens. Dersom man skal oppnå atferdsendring vil denne driveren være den viktigste å få til. For å få til en optimal samarbeidskultur krever det at fire elementer oppfylles. Det handler om å skape en vekstkultur, drive lærende ledelse,

bygge kapasitet og samarbeid. Klarer man alle disse fire vil man kunne skape en sammenheng som skaper læring og endring (Fullan & Quinn, 2017).

Organisasjoner trenger ledere som klarer å lese behovene som melder seg i et samfunn som er i konstant endring, og raskt sette i gang nødvendige prosesser i egen bedrift. Med andre ord, en leder som skaper en vekstkultur. En slik leder vil kunne bruke hele personalgruppen til å skape nye ideer og løsninger, bruke hver enkelt sine ressurser og få dem enda tydeligere frem. En som kan sette i gang de mange prosessene som vil ta form når en organisasjon utvikler seg for å holde følge med utviklingen. Det handler om å skape engasjerte ansatte som opplever eget arbeid meningsfylt, nyskapende og som de er en del av (Fullan & Quinn, 2017). Betydningen av samarbeid blir veldig klart for dem. Fullan og Quinn (2017) trekker frem hvordan samarbeidet foregår både horisontalt og vertikalt i hele organisasjonen, som er nærmere forklart under målrettet innsats.

En metode som trekkes frem for å oppnå samarbeid på tvers av avdelinger eller utdanningsnivå, er å bruke arbeidsgrupper (Fullan & Quinn, 2017). På den måten vil alle sidene komme klart frem i store utviklingsprosesser, og man vil kunne se nye spennende nyanser og ha en bevisst holdning til å la alle stemmer bli hørt. Et av målene med å jobbe på en slik måte er å skape mange formelle, men også uformelle ledere som kan ta ansvar og dra prosessene fremover, selv om ikke lederen er tilstede. De opplever eierskap i prosessen og er dermed mer motiverte.

Fullan og Quinn (2017) er tydelige på at det er mer fruktbart å lete etter intern kompetanse enn ekstern når man jobber med vekstkultur. Ansattes kunnskap og ressurser må tas i bruk, det må kartlegges behov og eventuelt hvilke områder skoen trykker på. Hvordan ønsker man at dette skal se ut og hvilke metoder skal til for å komme dit. På denne måten vises det tillit til at det er gode nok forutsetninger for å klare dette på egenhånd. Det kan fremdeles være behov for ekstern hjelp, og da er dette basert mer på behov for kompetanseheving som vil være nødvendig for å oppnå målrettet innsats.

For å skape en veksttankegang, trenger man lærende ledere. En som ønsker å utvikle det man kan kalle for profesjonell kapital ved å «modellere læring, utvikle en kultur og skape størst mulig påvirkning på læring» (Fullan & Quinn, 2017, s. 76). Kort forklart handler det om at lederen selv må delta i de læringsprosessene som øvrige ansatte gjør. Hun må være fullstendig involvert i det som gjøres, ta ny kunnskap i bruk, veilede og reflektere. I tillegg må det jobbes med kulturen. En lærende kultur vil ha stor tillit til sine kollegaer, skape høyt engasjement og dype relasjoner, for å nå opp til forventninger om å bruke samarbeidet til å løse utfordringer og være innovative. Undersøkelser og kartlegginger gjennom for eksempel ledergrupper er metoder som kan være nyttig å bruke for å få de nødvendige svarene. Ut i fra disse funnene tar man beslutninger for noen få mål, og en klar plan som alle forplikter seg til å følge opp av en leder som holder konsentrasjonen oppe og prosesser i gang. Et vesentlig poengene er at det er gruppen som skal utvikle seg, og ikke enkeltindividet. Den kapasitetsbyggingen dette resulterer til, vil være et viktig verktøy for å skape sammenheng.

I utviklingsarbeid vil man ofte møte en og annen form for motstand. For noen kan endringer virke unødvendig, skummelt, vanskelig eller krevende. Motstand vil også kunne dukke opp i utviklingsarbeid hvor deltagerne ikke opplever eierskap til prosessen, eller ikke har fått delta i de ulike beslutningene som er tatt. Lav grad av inkludering vil for noen føre til lav tillit og dermed lav grad av samarbeid. Nettopp derfor er det utrolig viktig med en leder som vet hva som skal til for å oppnå varig endring. Hun må sette i gang smarte strategier som rammeverk for koherens peker på, med stort fokus på samarbeid. Dette vil bidra til personlig utvikling og endret praksis som til slutt blir den nye «slik gjør vi det hos oss».

3.3.3 Dybdelæring

Den tredje driveren Fullan og Quinn (2017) beskriver er dybdelæring. Det handler om relasjonen mellom pedagogikk og teknologi. Den tredje driveren Fullan og Quinn (2017) beskriver er dybdelæring. Det handler om relasjonen mellom pedagogikk og teknologi. Læringsmetodene som trekkes frem, og som har gitt gode resultater, er «de seks C-ene⁹»; Communication, Critical thinking, Collaboration, Creativity og Citizenship. (Fullan & Quinn, 2017, s. 34).

⁹ Fullan og Quinn henviser til de seks C-ene. Vi kan ikke se de har tatt med den sjetten, som heter character.

De seks C-ene mener Fullan og Quinn (2017) er viktig kunnskap om endring, som bør trekkes inn i organisasjonsutvikling for å skape læring. En prosess hvor man får de ansatte til å forstå materien, glede seg til å ta det i bruk i egen praksis, og har lyst til å lære mer. Organisasjonen satser på kompetanseheving i alle ledd. Enkelt forklart, så lærer de å lære.

Det trekkes frem tre elementer som må jobbes med for å oppnå dybdelæring. Det første elementet handler om viktigheten av å etablere klare mål. Man skal blant annet sikre at alle involverte er helt innforstått med hva som forventes av deltagerne, hvilke litteratur som skal brukes og hvordan. Entreprenørferdigheter trekkes inn for grupper som skal løse for eksempel sosiale problemer med å bidra med kritisk tenkning, innovative ideer, problemløsning, samarbeid og kommunikasjon. Ikke minst krever det at man gjennomfører det man tenker, og reflektere over egen praksis. På denne måten vil man gjennomføre læring. Fullan og Quinn (2017) henviser i denne sammenheng til John Dewey¹⁰ som mente at «utdanning er ikke en forberedelse til livet, utdanning er selve livet» (Fullan & Quinn, 2017, s. 108). Dybdelæring er noe som skjer her og nå, og de ansatte vil være i stand til å begrunne sine handlinger og sørge for progresjon, og tenke dypt og selvstendig mens de anvender ny kunnskap.

Det andre punktet går mer på hvordan man kan bruke digitale verktøy som akselerator for å skape den nødvendige pedagogikken. At det skapes nyttige rammeverk eller modeller som veileder selve læringsprosessen. Rammeverket for koherens vil kunne ivareta pedagogikken i læringsprosesser og bruke det som en drivkraft. Det vil derfor være viktig å skape et felles språk, trekke frem det man mener er beste praksisen og analysere årsaken slik at dette kan læres videre. Ved å bygge kapasitet vil man kunne gjøre ferdigheter og kunnskap tilgjengelig og ikke minst synlig for alle. Dette er også viktig for å skape et godt samarbeid i organisasjonen. Å kunne sette ord på årsakssammenhengen mellom handling og virkningen og hvorfor det er viktig å se på hvordan dine handlinger påvirker de rundt deg.

Dybdelæring handler om å bli en person som lærer, reflekterer og gjennomfører, og som arbeider for kontinuerlig forbedring og innovasjon samtidig. Det innebærer at man må gå dypere inn i å forbedre det grunnleggende, mens man engasjerer seg i

¹⁰ John Dewey var en amerikansk psykolog, pedagog, politisk kommentator, aktivist og filosof.

målrettet innovasjon for å utvikle det vi kaller dybdelæringskompetanse». (Fullan & Quinn, 2017, s.101)

Det tredje og siste punktet handler om skape nok kollektiv kapasitet som kan sikre at de ansatte har nok kompetanse og de nødvendige ferdighetene til å sette endringene ut i praksis og forsterke læringen. «Løsningen ligger i å bli en person som lærer, reflekterer og gjennomfører, og som arbeider for kontinuerlig forbedring og innovasjon samtidig» (Fullan & Quinn, 2017, s. 101). Ved å gå i dybden utvikles det Fullan og Quinn kaller for dybdelæringskompasset. Det bygges kunnskap som hentes fra forskning og kobler det sammen med det man opplever som beste praksis i egen organisasjon. Dette tar man videre til hele ansattgruppen og sørger for at alle har det de trenger av ferdigheter og ressurser for å få dette ut i deres nye praksis.

I følge Fullan og Quinn (2017) er dybdelæring evnen til å forstå begreper, tenke kritisk, løse problemer og kunne bruke læring på en autentisk måte. For å oppnå dette kan man bruke undersøkelser, problembasert læring og kunnskapsutviklingstilnærminger.

Hvorfor er det så vanskelig å få til denne helheten som rammeverket for koherens viser til i arbeidet med å skape læring? En feil lederen fort kan gjøre er å fokusere på kun ett og ett område av gangen. Hensikt kan være velmenende, som å ikke skape for mye arbeid for den enkelte ansatte i frykt for overarbeidelse. Det kan også ha med manglende kompetanse om utviklingsarbeid å gjøre. Fullan og Quinn (2017) er tydelige på at utviklingsarbeid krever en helhetlig tenkning hvor man jobber parallelt med disse dimensjonene, og over tid. Hvordan dette henger sammen, er noe av det vi håper å finne mer svar på i studien vår.

3.3.4 Ansvarskultur

Den fjerde og siste driveren er å skape en ansvarskultur. Å ha ansatte som på eget initiativ tar ansvar for å utrette avtalte planer og endringer, som selv ser verdien av det og derfor ønsker å følge det opp, både for sin egen del og også hele gruppen. Også kalt «intern» ansvarlighet. For å få det til må man forsterke dette med «ekstern» ansvarlighet, som oppnås ved å ha klare

forventninger, ulike standarder, synlige data og resultater, for å nevne noe (Fullan & Quinn, 2017). Intern ansvarlighet gjør at man selv tar ansvar for egne prestasjoner, ikke bare innad i gruppen, men også synlig for andre slik at læring sprer seg. Derfor vil Fullan og Quinn (2017) at man skal få til de tre andre driverne først. Først da vil man oppnå best mulig resultat med ansvarskultur.

Å ha evne til å utvikle seg selv, ta ansvar og følge opp det som er planlagt i en hektisk hverdag er krevende, og uten riktig oppfølging kan dette føre til avsporing. Lederen bør ifølge Fullan og Quinn (2017), være flink til å la de ansatte oppleve hva de lykkes med, skape en god og dyp forståelse, og snakke om de erfaringer de gjør seg, slik at de holder motivasjon og tro oppe. En leder jobber bevisst med å skape gode relasjoner med alle, lytte og prøve å forstå de mange perspektivene, vise alle respekt og se etter alle bevis for fremgang i samarbeidet blant de ansatte. Man kan ikke som leder «favorisere» de som tenker likt som en selv, men sørge for at også de kritiske, de som kommer med motargumenter og som krever litt mer forståelse og tid, blir behandlet med samme respekt og opplevelse av nær relasjon til leder. Du må gå foran som godt forbilde, dersom du skal kunne kreve at alle samarbeider ellers i organisasjonen.

I arbeidet med å skape ansvarlige ansatte vil det være hensiktsmessig å være transparent. Det handler i stor grad om å tørre å se på hva som er utfordring eller et problem, og gjøre dette tydelig slik at det kan jobbes med å finne riktig løsning. Dette kan skape ubehag og mange kan ha behov for å kunne unnskyldes det med noe. De frasier seg ansvar og kan bruke «ja men ...». Det må skapes en trygg arena slik at dette oppleves som nyttig læring, mer enn opplevelsen av å komme til kort. I en endringsprosess er det ikke vesentlig å navngi ved skyldfordeling, men se på hva som må gjøres for å få det riktig. Man må våge å feile, og gjøre denne erfaringen om til en egen utviklingsprosess. Når man har lært seg en slik egenskap, vil man kunne oppleve store mestringsfølelser i eget arbeid, og dermed bidra i å skape en lærende organisasjon. En annen side av å ha en transparent måte å jobbe på, er å bruke andres suksess til å endre egen praksis. Hvem ønsker vel ikke å lykkes? Gjør du gjentatte feil, og ikke kommer ut av sporet, kan dette henge sammen med din interne ansvarlighet. Vi må lære å lære for vår egen del, til nytte for oss selv og vår organisasjon.

Fullan og Quinn (2017) trekker frem en dybdestudie av fem skoledistrikter, gjort av Zavadsky¹¹ i 2005, hvor han fant at skoledistriktene klarte å bygge kapasitet, fremme lærersamarbeid og kollektiv ansvarlighet, ved å sette høye mål, bruke ressursene basert på hvilke forbedringsområde som var målet. De hadde god kontinuitet med fremgang, og satte inn støtte og veiledning der de så det trengtes.

De så da et klart mønster i hvor viktig det var å begynne med målrettet innsats, samarbeidskultur og dybdelæring først, slik at arbeidet med intern ansvarlighet ble mer naturlig for lærerne. «Faktisk er læring i fellesskap det som skjer i effektive endringsprosesser» (Fullan & Quinn, 2017, s. 148).

Rammeverket for koherens vil skape sammenheng når man klarer å se hvordan de fire komponentene utfyller hverandre. Denne prosessen vil være dynamisk og må derfor jobbes kontinuerlig med, for å møte de ulike behovene organisasjonen står overfor internt og eksternt. Det er nettopp dette som gjør det til en komplisert jobb for lederen, og samtidig utrolig viktig dersom man ønsker å oppnå en lærende organisasjon. «Gjør en forskjell ved å være den som skaper sammenheng i en kaotisk tid» (Fullan & Quinn, 2017, s. 157). En viktig ressurs er å utvikle mange ledere slik at du vet utviklingen følges godt opp uten at du er tilstede. Samtidig må man ikke glemme verdien av veiledning, hospitering hos hverandres avdelinger og på oppgaveområder, trening i å kommunisere og bruk av teknologi, rådgivning og tilbakemeldinger på egen praksis (Fullan & Quinn, 2017).

3.3.5 Tankeeksperiment: Hvordan ser koherensteorien ut i praksis?

Dersom vi skal prøve å knytte teorien om rammeverket for koherens til Fullan og Quinn (2017), opp mot en barnehagepraksis, vil det bære preg av en veldig bevisst måte å jobbe på, og er utgangspunktet for dette tankeeksperimentet.

¹¹ Forfatter av "*Bringing School Reform to Scale: Five Award-Winning Urban Districts*".

Målføret innsats vil vi kunne finne igjen i for eksempel de ulike implementeringsplanene, handlingsplaner og årsplan. Dette kan bygge på krav fra de mange styringsdokumentene vi har å forholde oss til, samtidig som det jobbes med interne ønsker og behov. Metodene som brukes er blant annet å sørge for at hele personalgruppen deltar, at alle bidrar i de mange prosessene, og på den måten har god mulighet til å kjenne eierskap til planene og forståelse for hva de selv må bidra med for å nå ønsket mål.

Fullan og Quinn (2017) trekker frem lederrollen som en sentral del av alle prosessene for å fremme læring. En viktig oppgave er å holde en rød tråd igjennom de mange utviklingsprosjektene, og sørge for en felles forståelse samt felles språk, kunnskap og forventninger. Ingen skal være i tvil på hvorfor denne utviklingen settes i gang, og deres egen rolle i å nå et tydelig mål. Tid er også et aspekt som må til for å skape læring. At man ikke haster igjennom prosjekter, men planlegger en god tidsperiode slik at sannsynligheten er større for at alle skal se sammenhengen og at mål blir nådd. Satsningsområder vil en barnehage ofte bruke mange år på, for å komme nærmere mål. En styrer vil i tillegg til å sørge for en kontinuitet i prosessene, ha tett oppfølging med alle ansatte gjennom både medarbeidersamtaler og utviklingssamtaler, og på den måten sikre at de er med. Styrer sørger også for at materiellet som trengs for å skape endringene er tilgjengelig, for å nå alle utdanningsnivå vi har i en barnehage.

I forhold til ferdigheter hos leder mener Fullan og Quinn (2017) at lederen trenger kunnskap om endringsledelse og endringsdynamikk. Hun har evne til å lese både de ansattes styrker og svakheter, situasjoner som oppstår, og bruke denne kunnskapen til å skape økt kapasitet. Kartlegging av ansattes kapasitet vil være et nyttig verktøy som lages sammen med hver enkelt. Økt kapasitet vil i praksis kunne vises der de ansatte opplever sin egen rolle som betydningsfull, at deres engasjement og energi øker slik at jobben de utfører er lærende og til det beste for organisasjonen. I dagens samfunn ser vi at det er stor satsning på nettopp kompetanseheving av ledere i barnehagen. Alle ledere i barnehage har mottatt tilbud om å delta på nasjonal lederutdanning for styrere. Kunnskapsdepartementet har tatt kostnaden, som en del av handlingsplan for kompetanseheving for økt kvalitet i barnehagene. Dette vil kunne gi styreren kunnskap som kan gi de riktige verktøyene for å drive en organisasjon på en slik måte som Fullan og Quinn (2017) beskriver i sitt rammeverk.

Samarbeidskultur trekkes frem som et viktig element, og er også viktig for oss som jobber i barnehage. Skal vi endre adferdsmønstre trenger vi en sterk samarbeidskultur. Det trenges et personale som trives sammen og som er trygge på hverandre. De ser hverandres styrker og godtar hverandres svakheter, samtidig som disse faktorene er et potensiale for læring og for å øke egen og andres kunnskap. De fleste barnehager reflekterer over egen praksis, over valg som er tatt og utført, og diskuterer mulige løsninger for eventuelle forbedringer. Slik tør de å være sårbare i utfordrende situasjoner, som kan skape læring ved at praksisen endres. Avdelinger vil kunne rullere på ansatte i hverdagen, og også sitte på tvers av gruppene på ulike møtearenaer slik at de gode relasjoner skapes.

Det å jobbe systematisk med veiledning og refleksjon, ta i bruk ny kunnskap og å være innovativ og nytenkende er alle viktige metoder for å sikre at alle er med. Man kan da oppnå å unngå for mye motstand, og etter godt arbeid og god innsats fra samtlige, oppnå den nye «sånn gjør vi det hos oss». Og et viktig poeng i samarbeidskultur er at det er hele gruppen som skal utvikle seg, ikke den enkelte.

Dybdelæring er relasjonen mellom pedagogikk og teknologi, ifølge Fullan og Quinn (2017) og trekker frem blant annet de seks C-ene. Det handler om å jobbe seg dypt ned i materien og virkelig forstå hva dette kan bety i egen praksis. Slik kan man oppnå å bli så sikker på sine handlinger at de kan faglig begrunnes. En naturlig arena for å starte med dette i barnehagen vil være på møter. Det vil da være viktig å ha god struktur og ha en klar agenda med tydelige mål. De skal vite hvilken forskningsbasert teori de vil anvende, la de ansatte få mulighet til å forberede seg før møtet ved å lese seg opp og gjøre egne notater, som da tas med til møtet. En metode for å sikre at alle ansatte er med er IGP¹². Den individuelle delen kan gjøres hjemme, slik at hver enkelt har gjort seg egne tanker rundt temaet eller problemstillingen. På møtet vil man bli gruppert hvor disse tankene deles og lyttes til. Til sist vil hver gruppe kunne legge frem en oppsummering av de mest relevante poengene. På dette grunnlaget kan man komme frem til en samlet beslutning. Alle har fått bidratt inn til det som blir et mål, hvordan det skal oppnås, og deretter hvordan dette skal praktisk la seg gjennomføre, med ansvarsfordeling. På

¹² Individuell, Gruppe, Plenum – tenkte individuelt, legge frem i gruppe, gruppa legger frem i plenum.

en slik måte sikres alles deltagelse, og at alle får samme mulighet til å bidra inn. I de mange refleksjonene og diskusjonene som kommer opp i slike møter vil man kunne oppnå ny læring som gir deg et nytt syn på en situasjon eller handling, som tas med videre i eget arbeid, noe som forsterker læringen.

Ved å diskutere og snakke om ulike fenomener, vil man få mulighet til å tenke både kritisk og innovativt. Tilføre noe nytt som du tenker barnehagen vil ha goder av. Det som blir viktig er å sette seg så godt inn i materie, kunnskapen og faget, at det blir tatt med ut i praksis. Man skaper et felles språk og en felles forståelse for hva vi vil være gode på. I den sammenheng må vi kunne se hvordan egne handlinger faktisk påvirker de rundt. Det handler om å lære å lære.

Alle de fire dimensjonene som er nevnt må man jobbe parallelt med over lang tid for å oppnå helheten. Fullan og Quinn (2017) er likevel tydelige på at målrettet innsats, samarbeidskultur og dybdelæring må være på plass før man kan oppnå ansvarskultur. Kort sagt må den enkelte ansatte ta ansvar på eget initiativ for å sette de avtalte planene og endringene ut i praksis. Ikke bare fordi de må, men fordi de selv ser verdien av det for eget arbeid, og også alle de andre i organisasjonen. Dette blir kalt intern ansvarlighet. Ekstern ansvarlighet handler i dette tilfellet om de forventninger som ligger i retningslinjer, standarder, stillingsinstrukser og resultater fra ulike undersøkelser, budsjett, kartlegginger for å nevne noe. Den ansatte skal være i stand til å kunne utvikle seg selv, ta ansvar og følge opp avtalte avgjørelser. En styrer vil holde oppfølging av arbeidet og selv gå foran med et godt eksempel.

En styrer som viser sine egne svakheter og styrker mener Fullan og Quinn (2017) er viktig for samarbeidet, I en organisasjonsform som i en barnehage vil dette være forholdsvis synlig da alle jobber tett på hverandre. Styreren er ofte med på alt av kompetanseheving, og i dagens samfunn er det fokus på at hele ansattgruppen er med, da dette har vist seg å gi best resultater. Ansatte blir oftere tatt med i viktige beslutninger og løser utfordringer sammen. Dette skaper en trygg arena slik at å gjøre feil ikke er skummelt, men sees på som nyttig og en mulighet for læring.

Et viktig poeng Fullan og Quinn (2017) trekker frem er å se etter andre suksess for å skape læring, og det opplever vi barnehageansatte ofte er gode på. Det jobbes nok i større grad med å bli «tøffe» nok til å gi tilbakemeldinger på praksis man er uenig i eller vet er imot avtalte normer. I en verden med koherens, er dette ikke noe problem og blir sett på som verdifullt og lærerikt.

En ansvarskultur vil ha et godt innarbeidet lederteam som jobber bevisst for å drive prosjekter og utviklingsarbeid videre i en kontinuerlig prosess. De skal ta såpass stort ansvar at en styrer kan trekke seg litt bort, og ha tillit til at arbeidet videreføres i alle ledd, og ikke fordi de må, men fordi de velger det selv.

4. Metodisk forankring av læringsbegrepet

I dette kapitlet vil vi forklare hvilket forskningsdesign som er brukt for å bygge opp under oppgaven vår. Vi vil kort fortelle litt om valgt problemstilling og hvilke metode som ble benyttet for å få de svarene vi søkte. Vi vil gjøre rede for svake og sterke sider ved metoden, og om dette har ført til eventuelle begrensninger for vår oppgave. Vi skal se om funnene har en intern eller ekstern validitet og reliabilitet, og om dette kan generaliseres til andre sammenhenger. Videre skal vi vise hvordan vi har tenkt at valgt teori skal brukes for å begrunne funn i undersøkelsen, før vi forklarer årsaken til de valgte respondentene og antallet vi brukte. Helt til slutt presenteres selve rammemodellen vi har valgt for analysen.

4.1 Problemstilling

Da vi skulle finne ut hva vi ønsket å forske på i vår masteroppgave, var det spesielt lærende organisasjoner vi var nysgjerrige på. Om barnehagesektoren er en lærende organisasjon i den grad våre styringsdokumenter krever av oss. Vi har de senere tiårene sett en klar utvikling fra offentlige styringsmakter, i retning av læringsbegrepet. Dette har ført til økte krav, blant annet at barnehagen er i utvikling og har satt i gang gode endringsprosesser. Barnehagene må kunne tilby god kvalitet på det pedagogiske tilbudet, gjennom dyktige ansatte. På bakgrunn av dette ble vår problemstilling: «Hvordan arbeider styreren for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon?».

Vi har valgt en beskrivende problemstilling. Vi vil finne ut hva styreren gjør konkret for å fremme en lærende barnehage, og om det fremstår som et tilfeldig eller bevisst valg. For å finne de nødvendige dataene måtte vi innhente informasjon av styrere ute i barnehagene. For å formulere de gode spørsmålene som kunne besvare vår problemstilling, måtte vi finne relevant litteratur om læring, utvikling og endringsledelse i organisasjoner. Vi bestemte oss for å bruke Senge (2004) sine fem disipliner som vår avhengige variabel. Dette kunne ikke gi oss svarene alene. Vi har derfor benyttet oss av den holistiske teorien til Fullan og Quinn (2017), om rammeverket for koherens, som vår uavhengige variabel. Spørsmålene til intervjuguiden ble laget på bakgrunn av disse teoriene, for å få svar på problemstillingen. På den måten vil vi kunne si mer om hva styrere gjør for å fremme lærende barnehager.

For å tydeliggjøre hvordan læringsbegrepet har kommet inn i barnehagesektoren, som vi mener har betydning for vår oppgave, har vi sett på den politiske historikken og trukket frem viktige elementer fra barnehagens opprinnelse på 1800 - tallet frem til i dag.

4.2 Metodevalg: Kvalitativ eller kvantitativ

«En metode er [som sagt] en måte å gå fram på for å samle inn empiri, eller det vi kalte data om virkeligheten». (Jacobsen, 2018, s. 21)

Metode er teknikker som forskere benytter seg av for å finne fakta om virkeligheten. Man skal «frembringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten» (Jacobsen, 2018, s. 15).

Metoder man kan anvende for å innhente empiri er kvalitativ eller kvantitativ. Det er også mulig å kombinere disse to metodene dersom det kan gi bedre resultater for forskningen.

En kvantitativ metode er en undersøkelse for å samle inn tall gjennom spørreundersøkelser, og på den måten oppnå mer målbare tall (Jacobsen, 2018). En slik metode vil løse problemstillingen, og føre til at det er få muligheter for å endre underveis. En stor fordel med kvantitativ metode vil være gyldigheten over resultatet du får. En spørreundersøkelse er enklere og mer effektiv å sende ut via e-post til mange respondenter, og man kan etter endt forskning kunne påstå, i mer eller mindre grad at funnet ditt har høy grad av gyldighet her og nå.

Kvalitativ metode er en undersøkelse hvor man samler inn ord, setninger og fortellinger (Jacobsen, 2018). Ansikt til ansikt er den vanligste intervjumetoden, men kan også skje via telefon, e-post, videosamtale eller chat¹³. I åpne individuelle intervjuer legges det svært få begrensninger for hva respondenten kan si. Det vil si at man kan sitte igjen med en mengde notater, e-poster eller lydopptak som skal analyseres i etterkant. Man vil også kunne få ut mange ikke-planlagte opplysninger som kan bidra til en mer fyldig analyse. Det kan også være motsatt, at man får mange opplysninger som ville passet bedre i en annen forskning, og det kan føre til forvirring og at man går bort fra valgt retning.

¹³ Nettprat, samtale som foregår skriftlig over internett

I kvalitativ metode vil man kunne risikere å oppnå en lavere grad av gyldighet. Dersom det ikke er en del av forskningsdesignet, og at det er et fenomen du undersøker, vil kvalitativ metode være en god løsning, og man oppnår en dybde i funnene. En av fordelene med kvalitativ metode er at man kan endre problemstillingen og designet underveis dersom det er til det beste for oppgaven. Det kan være en utfordring dersom man ikke klarer å sette en grense for hvor mange ganger det skal kunne skje. I enkelte oppgaver kan det være hensiktsmessig å bruke litt av både kvalitativ og kvantitativ metode. Man har da mulighet til å stille spørsmål med rangering kombinert med åpne spørsmål som gir mer utfyllende svar og en større dybde i funnene.

For å finne svar som kan gi en større bredde av individuelle måter å jobbe på for å fremme lærende barnehager, valgte vi å bruke en kvalitativ metode. Ved å velge en kvalitativ metode, kan vi finne respondentenes egne oppfatninger, som de formidler gjennom egne ord (Jacobsen, 2018). Metoden krever en stor grad av åpenhet og vi kan i noe mindre grad på forhånd bestemme hva vi skal lete etter, da det er de vi undersøker som bestemmer hva slags informasjon vi får inn. Dag Ingvar Jacobsen (2018) mener dermed at kvalitative tilnærminger ofte vil ha høy relevans. De dataene vi får inn vil være godt egnet til å få frem det spesifikke og unike ved en respondent og dennes kontekst (Jacobsen, 2018).

Vi er klar over at kvalitativ metode også har en del ulemper, som at det er ressurskrevende, har lavere grad av ekstern gyldighet, og at det kan oppleves utfordrende å tolke dataene som kommer inn. Vi kan komme til å bli for nære de vi intervjuer, og vi kan også oppleve at det blir så fleksibelt at vi har problemer med å avslutte oppgaven (Jacobsen, 2018). Vi mener likevel at kvalitativ metode passer bra til vår problemstilling, da vi er interessert i å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller et fenomen, og fordi vi ønsker å få frem hvordan styreren fortolker og forstår det å være en lærende barnehage.

4.3 Undersøkelsesmetoden: styrker og svakheter

I følge Dag Ingvar Jacobsen (2018) har intervju tradisjonelt sett vært tett forbundet med det personlige intervju, som foretas ansikt til ansikt mellom intervjuer og den som intervjues, mens den teknologiske utviklingen har åpnet for en rekke nye muligheter for gjennomføring. Ofte skiller man mellom fire former for individuelle intervju; ansikt-til-ansikt, telefon, chat og e-post (Kvale & Brinkman, 2019). Som forventet har de ulike kanalene sine svake og sterke

sider knyttet til kostnader, som Dag Ingvar Jacobsen (2018) viser til: tilgang til respondenter, etablering av tillit og åpenhet mellom intervjuer og intervjuet, «flyt» og sammenheng i intervjuet, intervjuers kontroll over intervjusituasjonen og intervjuereffekt. Vi designet spørsmål som kunne besvares i individuelle intervju, og etter å ha vurdert samtlige intervju typer landet vi på chat. Respondentene fikk utdelt intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede seg. Dette mener vi økte muligheten for å få mer utfyllende og veloverveide svar som gir stor nytte for vår oppgave. Dataene vi samlet blir analysert og sett opp mot problemstillingen vår og teorien i de følgende kapitlene.

Vi vurderte bruk av e-post, og tenkte det ville bli vanskelig å få flyt i samtalen og lite mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Etter å ha lest mer om chat-intervju, og etter å ha brukt det mer enn vanlig selv i tiden med koronasituasjonen, landet vi på at det kunne være en spennende metode å bruke. Chat er mer synkront enn e-postintervjuer og nærmer seg ofte et samtaleformat som kan minne om samspeillet mellom intervjuer og den som intervjuer ansikt-til-ansikt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 178). Vi er klar over at vi går glipp av viktig kroppsspråk og mimikk ved å gjøre det på denne måten, og mener likevel det veier opp for ulempene ved å skulle ha et mye større tidsbruk knyttet til eksempelvis dialog. En klar fordel er også at de transkriberer seg selv, teksten er i prinsippet klar for analyse i det øyeblikket den er skrevet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 178). I forhold til å etablere tillit til den som blir intervjuet, opplever vi at denne tilliten i stor grad er etablert i forkant av intervjuet, da vi har en viss relasjon gjennom å være daglig ledere i samme barnehagekjede. Valget falt på chat-funksjonen i programmet Teams. Mange har blitt godt vant med Teams som verktøy nå under koronasituasjonen, og kjenner allerede til chat-funksjonen der. Den fremstår også som oversiktlig for oss.

4.4 Utvalg av respondenter

Ved å bruke kvalitativ metode, hvor vi undersøker en læringsprosess, trengte vi en relativt liten gruppe respondenter. Et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser viser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og heller bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 148). Vi valgte å bruke vår egen organisasjon, FUS barnehagene, som våre intervjuobjekter. Vi vet at FUS barnehagene har hatt stort fokus på kompetansehevingsutvikling for alle sine daglige ledere, hvor målet er

å drive lærende barnehager og være dyktige ledere. 178 daglig ledere i kjeden var det vi kunne velge mellom. Alle disse har et utgangspunkt for å kunne gi gode svar for vårt forskningsarbeid. Vi tenkte videre det ville være hensiktsmessig å spørre noen vi hadde en viss relasjon til, uten at relasjonen var for nær. Vi valgte derfor å gå helt utenfor eget lokalt nettverk i barnehagekjeden, og heller spørre andre daglige ledere, rundt om i landet. Det kan være en fordel å intervju barnehager som befinner seg i alle deler av landet, og dermed gjøre intervjuobjektene enda mer trygge på å ikke bli gjenkjent.

Da vi sendte ut forespørsel om deltagelse til valgte respondenter, fikk vi ja fra alle. Dette på tross av at flere av de stod i krevende situasjoner med rødt nivå knyttet til koronasituasjonen. En mulig medvirkende årsak til høy deltagelse kan være intervjuformen vi valgte, som er chat. Den har stor sannsynlighet for å være effektiv med tanke på tidsbruk både for de og for oss.

4.5 Å forske i egen organisasjon

Det kan være både fordeler og ulemper med å forske i egen organisasjon. For oss var det en god løsning, da vi var ganske sikre på at vi ville få villige respondenter til å stille opp. Vi har også førstehåndskunnskap og det er ofte enklere å løse det praktiske. Som tilgang på e-postadresser, kjennskap til hvilke digitale plattformer respondentene kjenner til fra før. Fordi vi er i samme kjede har vi ofte allerede en viss tillit og kan oppleve større åpenhet. Vi kjenner også til organisasjonen og dens «stammespråk» og kan lettere forstå og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål underveis. Vi kjenner historikken til organisasjonen og kan lettere plassere hendelser og felles kompetanseheving i historisk sammenheng. Ulemper ved å forske i egen organisasjon kan være forutinntatthet overfor respondentene. Videre kan det være utfordrende å holde kritisk avstand, og at vi tolker svarene ut i fra hvordan man tror man kjenner respondenten. Som Dag Ingvar Jacobsen (2018) også påpeker, kan det oppleves at man må «legge bånd på seg», som fører til sensur av kritiske synspunkter, enten mot ledelsen eller andre grupper eller personer. (Jacobsen, 2018).

Etter å ha reflektert over alle disse aspektene, har vi konkludert med at fordelene er klart større enn ulempene.

4.6 Intervjuguide

I kvalitativ metode skal man intervju et utvalg personer, og da må vi ha en intervjuguide. I utarbeidelsen av intervjuguiden fant vi ut at det var viktig å forstå sitt eget forskningsarbeid slik at man ikke ble fristet til å spørre om noe som ikke hadde betydning for den oppgaven og problemstillingen vi hadde.

Spørsmålene ble designet med den hensikt å finne ut hvordan styrerne jobbet i praksis for å drive lærende organisasjoner, og hvilke fokusområder de hadde. I vår oppgave har vi brukt Senge (2004) som vår avhengige variabel. Den uavhengige variabelen i oppgaven er teorien til Fullan og Quinn (2017), som har en mer konkret måte å finne ut hvor helhetlig man jobber med læring. Det handler om fire drivere; målstyrt innsats, samarbeidskultur, dybdelæring og ansvarskultur, som har ledelse som den avgjørende faktoren for sammenheng (Fullan & Quinn, 2017). Ved å designe intervjuguiden på denne måten, håper vi å gjenkjenne de fem disiplinene til Senge (2004) i analysen. Dersom de er tilstede i svarene til respondentene vil kunne gi oss nødvendig informasjon til å svare på vår problemstilling (se vedlegg 1).

Våre spørsmål var komplekse og omfattende. Vi ønsket gode svar, og alle respondentene fikk derfor tilsendt intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede velgjennomtenkte svar. Under intervjuet kunne vi se tydelig forskjell på de som hadde forberedt seg og ikke.

Vi hadde en egen intern intervjuguide der vi hadde skrevet på begreper vi ønsket å koble deres svar opp mot, slik at vi sikret at vi selv forstod hva de svarte på. Vi var forberedt på at vi måtte snakke et annet «språk» med respondentene da vi har ulike utgangspunkt, og det ikke vil være naturlig for dem å tenke på rammeverket for koherens.

4.7 Gjennomføring av intervjuene

Overfor respondentene hadde vi estimert at intervjuene ville ta om lag en halv time. Vi hadde da tatt høyde for at de hadde forberedt seg godt på spørsmålene som vi hadde sendt i forkant. De kunne praktisk talt klippe og lime inn svarene underveis i chatten. Vi oppdaget imidlertid etter første intervju at det fort kunne ta litt lenger tid, og varslet så alle øvrige respondenter om å legge inn et kvarter ekstra til møtet, med klar oppfordring om å forberede seg godt. Vi

opplevde at vi fikk forklart godt til alle hvordan intervjuene skulle foregå, og det oppstod få eller ingen tekniske utfordringer underveis.

Under intervjuet hadde vi begge forskerne videosamtale med hverandre parallelt med chatten, slik at vi kunne diskutere svarene vi fikk oss imellom, og avgjøre om- og hva slags oppfølgingsspørsmål vi skulle stille. Dette opplevde vi som godt, å kunne diskutere oss imellom. Hadde vi fått svar på det vi spurte om, hvordan kunne vi stille de beste oppfølgingsspørsmålene uten å legge for mye føringer i spørsmålene. Vi fikk underveis et par forespørsler om de bare kunne sende svarene sine på e-post til oss. Dette avviste vi, fordi vi så nytten av å kunne stille oppfølgingsspørsmål og oppdage og avklare eventuelle misforståelser av tolking av spørsmålene underveis i chatten.

Da intervjuet var ferdig valgte vi å spørre respondentene hvordan de opplevde denne formen for intervju, og tilbakemeldingene var udelt positive. De opplevde det som effektivt og greit, og la også vekt på at de hadde fått forberedelsene i forkant.

4.8 Etiske betraktninger, informert samtykke

Etiske betraktninger gjør man før, under og etter intervju. Det er viktig at respondentene opplever at dette er seriøst, og konfidensielt. Vi lagde på forhånd et samtykkeskriv der vi informerte om innholdet i vårt studie, problemstillingen vi forsket på, for hvem informasjonen ville være synlig og hvordan den skulle brukes i selve oppgaven, før den til slutt slettes. All informasjon som kan knyttes til individet blir anonymisert og kan ikke spores.

Som forskere er vi forpliktet til å følge de nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (NESH¹⁴, 2016). På den måten fremmes en god og ansvarlig forskning.

I vår oppgave har vi ikke navngitt eller gitt noen opplysninger som kan spores tilbake til våre informanter. Det har heller ingen hensikt for vår oppgave, da det er deres praksis vi er ute etter å lære mer om, og ikke individene.

¹⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

4.9 Transkribering

Som nevnt tidligere er en av fordelene med chat-intervju at de som intervjues så å si transkriberer seg selv. Det er derfor praktiske med hensyn til tidsbruk. Vi har valgt å rette innlysende skrivefeil. Vi har derimot valgt å beholde det som er skrevet på dialekt.

I etterkant av intervjuene har vi anonymisert samtalene og lagt det inn i eget dokument. Dette ble vår empiri, innsamlet data, som vi jobbet videre med i oppgaven. Selve transkriberingsdokumentene vil bli slettet etter mottatt sensur.

4.10 Analysemodell

«Det er de sentrale detaljene som trekkes fram, de som kan gi ny innsikt i en situasjon eller et fenomen. Dermed er den kvalitative analysen hele tiden en veksling mellom de enkelte deler(detaljer) og helheten» (Jacobsen, 2018, s. 197).

Å analysere noe er å dele noe opp i mindre biter slik at det gir en sammenheng og mening. I vår oppgave betydde det at vi kunne trekke ut alles svar, analysere enkeltdeler, se disse delene i sammenheng med helheten, og oppnå en ny forståelse. Jacobsen (2018) kaller denne typen analyse for den hermeneutisk spiral.

For å kunne analysere og presentere de empiriske dataene våre, brukte vi en analysematrise hvor dataen plasseres i et rutenett (se figur 2, s. 55). Selve modellen brukte vi over to runder. Den første for å skrive inn setninger fra intervjuet som gav en oppsummering av deres svar, også kalt setningsoppbygd matrise. Den andre gangen komprimerte vi informasjonen ytterligere slik at vi kunne skrive inn ord i en stikkordsoppbygd matrise. Fordelen er at vi får oversikt over innsamlet data og lettere kan se sammenhengen opp mot teorien og problemstillingen. Svakheten ved et slikt utvalg er at det nettopp er kun et utvalg, og mulig viktig info kan bli utelatt.

Med utgangspunkt i valgt analysemodell, kunne vi foreta både vertikale og horisontale analyser og refleksjoner. Den åpner for at vi kan sammenligne på tvers av barnehagene og følge kun en respondent. Ved å bruke horisontal analyse i kapittel 5, hvor vi presenterer innsamlet empiri, fikk vi en tydelig oversikt over hva hver enkelt svarte på hvert enkelt

spørsmål. Det betyr at fokus ikke blir å se helheten for hver enkelt respondents svar, som man får ved å se på den vertikale linjen. Intervjuene er delementer som skal sees i en helhet, og denne analysematrisen gav oss et godt bilde av hvorvidt barnehagens praksis for å fremme læring kvalifiserte til det Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004) mener skal til for å være en lærende organisasjon. Vi fikk også en god forståelse av likheter og ulikheter i alle respondentenes svar på det enkelte spørsmålet, som gav oss den informasjonen vi trengte for å svare på vår problemstilling.

Analyse av innsamlet data						
Spørsmål						
spm 8						
spm 7						
spm 6						
spm 5						
spm 4						
spm 3						
spm 2						
spm 1						
	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Respondent 5	Respondent 6
	Respondenter					

Figur 2 Analyse av innsamlet data

Dag Ingvar Jacobsen (2018) trekker frem innholdsanalyse og prosessanalyse som de to analysemetodene som blir mest brukt på master- og bachelor nivå.

Innholdsanalyse baseres på en antagelse av at man kan ta det en person sier under intervjuet, og redusere dette til færre, mer meningsfulle kategorier som man deretter fyller med mening. Disse enhetene som man lager for hvert intervju, kan man bruke til å finne ut mer om eventuelle likheter eller ulikheter til de definerte kategoriene man på forhånd har laget (Jacobsen, 2018).

Kategoriseringen tar utgangspunkt i et tema som er grunnpilaren til oppgaven, og som problemstillingen bygger på. Det er to måter å kategorisere på. En hvor man tar utgangspunkt i data som ligner hverandre eller betyr det samme, og setter det i en kategori. Den andre

måten er å ta utgangspunkt i gitte kategorier som forskeren selv har kommet frem til etter første analysen av dataen som er innsamlet. Jacobsen (2018) forklarer at ved å bruke en kvalitativ tilnærming vil behandling av data preges av åpenhet, noe som betyr at det i liten grad er forskeren selv som avgjør hvilke kategorier som vil være relevante for dataanalysen, de skal være induktive og dermed komme naturlig frem fra intervjuer og arbeid med dokumentasjonen.

Der innholdsanalyser knyttes mer til en kausal forståelse, at teksten brukes for å skape kategorier som har en sammenheng, vil man i en prosessanalyse ha en dynamisk tilnærming og fokus (Jacobsen, 2018). I stedet for kategorier deles virkeligheten inn i sekvenser eller hendelser som kan forklares med at mennesker handler i en sammenheng, som kan settes i en tidsrekkefølge, før man ser resultatet av fenomenet. Man kan si at denne form for analyse er mer knyttet til en narrativ analyse, siden årsakssammenheng er det vesentlige her (Jacobsen, 2018). I en prosessanalyse vil man gjennom grundig kartlegging kunne finne ut hva som skjedde, hvilke hendelser vi har å forholde oss til, hvem som var involvert, og er der en sammenheng mellom hendelser? Påvirker de hverandre?

4.11 Validitet og reliabilitet, generaliserbart?

”To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model” (LeComte & Goetz, 1982, s. 55).

I en empirisk undersøkelse vil man lete etter validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) i funnene. «Også kvalitative metoder må underkastes en kritisk drøfting når det skal vurderes om konklusjonene er gyldige og til å stole på» (Jacobsen, 2018, s. 227). Man ønsker å finne ut hvor troverdig forskningen er.

4.11.1 Validitet

Validitet betyr at man finner resultatene fra en forskning som gyldig. Det skilles da mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt funnene er gyldige for utvalget og fenomenet som er undersøkt. Har vi funnet ut det vi ville? I en pragmatisk tilnærming vil det bety at man må se at virkeligheten og forskerens opplevelse av virkeligheten samsvarer. Dette kalles validering (Jacobsen, 2018).

Ekstern validitet handler derimot om i hvilken grad man kan si at funnene har en gyldighet som kan overføres til andre sammenhenger og utvalg (Jacobsen, 2018).

I vår studie har vi hatt en strukturert måte å gjennomføre intervjuene på. Vi lagde en intervjuguide basert på det teoretiske grunnlaget, og alle intervjuene ble utført på samme måte. Vi har transkribert alt respondentene har sagt og brukt utelukkende dette i analysen for å svare på problemstillingen. Dette styrker oppgaven.

Vi er likevel klar over at det kan være en svakhet i vår undersøkelse, da eventuelt andre spørsmål ville kunne få frem andre svar. Det vil også være en svakhet at vi har kun seks respondenter, og funnene sier oss bare noe om hvordan akkurat de arbeider for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon.

4.11.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad man kan stole på funnene. «Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel)» (Jacobsen, 2018, s. 16).

Det betyr at metoden du velger, vil ta deg igjennom ulike faser som sørger for en systematisk måte å håndtere valg og konsekvenser og du stiller kritiske spørsmål ved dine valg. Summen av disse vil avgjøre hvorvidt en forskning er troverdig. Et nyttig spørsmål å stille seg er om man ville oppnådd samme resultat ved å gjenta studien (Jacobsen, 2018).

I forhold til vår oppgave har vi brukt kvalitativt intervju for å få svar på vår problemstilling. Det vil derfor være mer utfordrende å være sikker på at den har høy grad av pålitelighet, enn hvis vi hadde brukt en kvantitativ metode. Siden vi var ute etter en mer beskrivelse av arbeidsmetoder var det viktig for oss å la respondentene selv avgjøre hva de ønsket å dele. Ved å stille åpne planlagte spørsmål og komme med åpne tilleggsspørsmål der vi opplevde svarene diffuse, fikk vi et godt innblikk i deres arbeid. På den måten oppnådde vi en dybde i svarene vi ikke hadde fått i en kvantitativ metode.

Vi har redegjort for hvordan vi har gått frem i vår studie for å komme til en endelig konklusjon på vår problemstilling. Det er også en viktig fordel at vi har vært to forskere. Da

er det vanskelig å gi analysen en annen hensikt enn de funnene som har vært gitt gjennom innsamlet data. Dette mener vi vil styrke reliabiliteten i studien.

4.11.3 Generalisering

«Kvalitative metoders styrke er teoretisk generalisering, det vil si å avdekke fenomener, etablere kausalmekanismer og avdekke spesielle forutsetninger for at noe skal ha en effekt» (Jacobsen, 2018, s. 237). Siden vi har valgt ut våre respondenter av den hensikt å svare på et barnehagerelatert fenomen, vil ikke denne studien være representativ for en populasjon.

I vår oppgave har vi brukt seks respondenter og vi kan se en tendens i vår studie. Det ville da vært interessant å vite om vi ville oppnådd de samme resultatene ved å spørre andre daglig ledere i FUS barnehagene eller andre barnehager under andre eierskap. Dersom flere undersøkelser hadde vist det samme resultatet, da ville oppgaven fått en enda større generalisering.

Det vi er klar over er at uansett metodisk tilnærming sies det at: «Samfunnsvitenskapene kan aldri håpe på å gi noe annet enn et delvis, tidsbegrenset og i prinsippet falsifiserbart bilde av den menneskelige virkeligheten» (Jacobsen, 2018).

5. Empiri

I dette kapitlet skal vi presentere det empiriske materialet vårt. Vi har valgt å systematisere materialet med utgangspunkt i de spørsmålene vi stilte våre respondenter. Spørsmålene er utledet fra det teoretiske resonnementet som er presentert i kapittel 3.

5.1 Rammeplanen og dokumenter utarbeidet av kunnskapsdepartementet har tydelige krav til barnehager om å drive lærende barnehager. Hva tenker du det innebærer?

Det fremstår som at alle respondenten oppfatter spørsmålet tilnærmet likt, men med noen ulike nyanser som vi skal si noe mer om etter hvert. Alt i alt ser vi at alle har fokus på å holde seg faglig oppdatert, følge opp ansatte i endrings- og utviklingsarbeid, bruke lærende møter med forberedelser og refleksjon som metode, oppfordre til nytenkning og reflektere over egen praksis. Systematisk arbeid med kompetanseheving blir også nevnt av flere.

Lederrollen trekkes frem som et element blant flere av respondentene i det å drive en lærende barnehage. Respondent #2 sier følgende om lederen som tilrettelegger:

«...er eg som daglig leder som må legge til rette slik at det er rom for å kunne jobbe med fag, samtidig som det er lagt gode rammer for daglig drift».

Mens respondent #3 nevner:

«Som leder må du skape engasjement og ha en driv som gjør at de ansatte forstår hvorfor vi stadig er i utvikling, samtidig som de ser og erfarer verdien av utviklingen»

Blant de mange meningene om hva som skal til for å drive en lærende barnehage, trekker respondent #1 frem følgende elementer med hensyn til personal, faglighet og samarbeid:

«I en lærende organisasjon har vi mennesker som forstår faget sitt, som er villige til å se på sin egen måte å være på sammen med andre, ha et kritisk blikk til sin praksis – her i arbeid med barn, men også i samarbeid med både kollegaer og foreldre».

I svarene ser vi at de alle er opptatt av å holde seg faglig oppdatert for å kunne følge tidens utvikling i barnehagesektoren. Respondent #3 mener at å drive en lærende barnehage:

«innebærer et krav til barnehagene om å hele tiden holde seg oppdatert på nyere forskning, og det å legge til rette for å drive utviklingsarbeid som tar høyde for krav i Rammepplanen, men også resultater fra nyere forskning på barnehagefeltet».

Respondent #4 nevner i sitt intervju et element vi ikke ser blant de andre svarene:

«det er allikevel viktig å ikke sluke alt nytt som kommer uten kritiske øyne».

Helt til slutt ønsker vi å gjengi et utsagn av respondent #5, som handler om en utfordring, som sikkert mange i barnehagesektoren kjenner seg igjen i og ønsker å jobbe for å endre:

«Basere våre praksis på forskning og ikke på «slik har vi alltid gjort det»»

5.2 Hva konkret betyr det hos dere i praksis?

Alle de seks respondentene viser til ulike konkrete metoder for hvordan de jobber med læring i barnehagen. Det er imidlertid noen som svarer mer eller mindre utfyllende enn andre.

Respondent #1 utmerker seg med et innholdsrikt svar, hvor hun trekker frem flere ulike momenter som skal fremme læring, og viser blant annet til at ledelse og kultur er satt på agendaen.

«I alle møtefora er refleksjon med som en metode. Det kan være å reflektere i fellesskap over rutiner og praksis, tilbakemeldinger eller ting som blir observert; og knytte dette til forskning og kunnskap, for å få frem «best practice». Det kan være refleksjon over egen handling, egne mål; for å bidra i barnehagens utvikling».

Respondent #1 og #2 ser også ut til å være opptatt av at de ansatte skal komme forberedt, til møter og til arbeidet. Respondent #2, #4 og #5 nevner lærende møter, og respondent #5 uttrykker:

«Ped.lederne¹⁵ har også trent på å ha en møtestruktur der det ikke brukes unødig tid på praktiske gjøremål og det å snakke om barn opp og ned, men mer fokus på faglighet».

I de følgende spørsmålene vil respondentene svare på det store spørsmålet «Hvilke strategiske metoder benytter du deg av for å drive en lærende barnehage?»

¹⁵ Ped.leder er den vanligste betegnelsen på pedagogisk leder, som er mellomleder i barnehagen.

5.3 Har du en plan for å fremme læring i din barnehage? Utdyp.

Respondentene har mange likheter i svarene, der de trekker frem relevansen av implementeringsplan, holde seg faglig oppdatert, oppfordre til kompetanseheving, og hvordan de skal sikre alle sin deltagelse i de mange læringsprosessene. Delingskultur på tvers, innad i barnehagen og utenfor, ser også flere på som et element for læring.

Respondent #1 trekker frem et spesifikt verktøy med tre delmålområder som kreves i en læringsprosess som består av orientering om hva, hvorfor og hvordan, oppfølging og lede gjennom andre, og evaluering. I arbeidet med disse sier respondent #1:

«For å få til disse trinnene har jeg over mange år jobbet med å styrke barnehagelærere¹⁶ i ledelse, og bevisstgjøring i hvordan de som veiledere må sørge for å involvere og lede sine ansatte».

Utover dette ser vi at andre metoder som IGP¹⁷, «verdenskafè¹⁸», «runde rundt bordet¹⁹» og Zeloøkter²⁰ bli nevnt.

Respondent #5 trekker frem følgende om læring og når det forekommer:

«Jeg tenker at læring er det som skjer i møtene, på avdeling, veiledning fra ped.leder. Se sin egen praksis og evaluere seg selv».

En rød tråd i implementeringsplanen for å skape sammenheng trekker respondent #3 frem i sitt svar:

«Vi har en rød tråd hele veien og har stopp-punkter hvor vi viser personalet sammenhengen og den røde tråden fra 2013 og frem til nå. Dette skaper forståelse og en opplevelse av sammenheng, og ikke at vi «hopper fra ett tema til ett nytt» hvert år».

Flere av respondentene trekker frem hvor viktig det er å få med alle ansatte i prosessene.

Respondent #1 får i tillegg frem at det er viktig å vise hensyn til de ansattes behov for at de skal kunne delta og lære best mulig:

¹⁶ Barnehagelærer og pedagogisk leder er i prinsippet det samme. Pedagogisk leder betyr at du har lederansvar.

¹⁷ Individuell, gruppe, plenum.

¹⁸ Refleksjonsmetode.

¹⁹ Alle rundt bordet får komme til ordet.

²⁰ Digitale læringsøkter.

«For eksempel har jeg en barnehagelærer som ikke klarer å få med seg hva andre sier, fordi hun er nervøs og kun tenker på det hun selv skal formidle. Da starter hun (etter avtale mellom oss)».

5.4 Har du en bevisst måte du jobber med kulturen for å drive læring på tvers?

Samtlige av de seks respondentene fremstår som å ha en bevisst måte å jobbe med kulturen for å drive læring på tvers. Alle synes å ha en klar strategi for å dele kunnskap på tvers i egen enhet, gjennom bevisst sammensetning av team. Respondent #2 sier at:

«Me har brukt egne ansatte på tvers av basene dersom det er personer som har satt seg ekstra godt inn i fag eller noko dei brenner for. Me har ein delingskultur på heile huset ...».

Respondent #4 sier:

«Vi benytter oss av den kunnskapen som er i personalet; fordeler ansvar på møter ut i fra personalets kunnskap, kompetanse».

Respondent #1 viser til mange ulike måter å drive læring på, blant annet ved å sørge for mer felles kunnskap og «samme språk»:

«Et eksempel vi holder på med i dag, er hvordan vi organiserer barnegrupper; og hvorfor, og så knytte dette opp til forskning og litteratur, og se det i sammenheng med erfaring og vår egen kunnskap. Når alle barnehagelærere har mer felles kunnskap og «snakker samme språk» er det enklere å forvente læring i alle grupper, om de samme temaene».

Respondent #5 er mer kritisk til hvordan de klarer å dra nytte av alles styrker i personalet. Det synes da som at hun sikter til det å dele kunnskap på eksempel personalmøter:

«Det å dra nytte av alles styrker i hele personalgruppen klarer vi nok ikke hele tiden. Jeg har noen ansatte som gladelig stiller opp på personalmøter, lager agenda til møter og forbereder seg til dette, men jeg har også ansatte som ikke er komfortabel med å «stikke seg frem» på personalmøter. Disse er heldigvis aktive på avdelingsmøter, men vi får ikke like godt utnyttet styrken på tvers».

Respondent #6 er den eneste som trekker frem at de «snakker frem fag» og at de «er bevisst på å bruke faguttrykk». Videre legger hun vekt på å benytte seg av den interne kunnskapen til personalet.

Når det gjelder det å drive læring på tvers utover egen enhet sier samtlige av respondentene at de deltar i ulike nettverk. Noen nevner kun eget lokalt nettverk i FUS kjeden, mens andre også nevner fagnettverk i kjeden og nettverk i kommunen. Respondent #2 trekker frem hvor betydningsfullt det lokale nettverket i FUS har vært for henne:

«... delingskulturen har gitt oss svært gode resultater for læring».

Respondent #5 der imot sier at:

«Vi samarbeider i liten grad med andre enheter for å fremme læring, Vi har noe støtte i nettverket i FUS».

5.5 Hvilke prosesser er viktige for å nå mål som er satt for å fremme læring?

Her ser vi litt mer sprik i svarene med hensyn til innhold og elementer de tar med. Noen har mer utfyllende svar enn andre, men de med kortere svar har likevel brukt forklarende ord med bred betydning og kan fremstå som mer «rett til poenget». I de fleste svarene finner vi punkter for viktigheten av informasjon og forståelse for selve utviklingsarbeidet hos alle ansatte, at de bruker implementeringsplan for fremme læring, og i svaret til respondent #1 blir tydelige i forventninger trukket frem.

Et annet tema som dukker opp i fire av de seks svarene for hvilke prosesser som fremmer læring, er at det er viktig å bruke lang tid. Som respondent #1 sier: *«to steg frem og ett tilbake»*

og respondent #2 poengterer: *«... sette av tid til å nå målet».*

Dette svares ofte i sammenheng med at man må sørge for at alle ansatte er med.

Å ha felles forståelse og felles mål ser vi gjentas i flere av svarene, og som respondent #2 sier: *«for å nå felles mål er det viktig at alle ansatte har forståelse for den type læring som skal implementeres».*

Respondent #5 sier i sitt svar:

«.... jobbe med at de ansatte får en forståelse for hvorfor vi har fokus på faglig utvikling. De ansatte må se nytten av å jobbe med dette hvis ikke tror jeg veien tilbake til «gammel praksis» er kort».

Struktur mener respondent #4 er viktig får å fremme læring, og at den praktiseres på følgende måte: *«først arbeide i ledergruppen, deretter må ped.leder ta med seg dette til sin avdeling og til slutt må vi alle jobbe i sammen med dette på personalmøter».*

Respondent #3 er den eneste som bruker ordet «opplæring» som verktøy. Og nevner også viktigheten av *«individuell oppfølging, veiledning og evaluering».*

Respondent # 6 er derimot den eneste som trekker frem at de *«snakker frem fag»* og at de *«er bevisst på å bruke faguttrykk».* Videre legges det vekt på å benytte seg den interne kunnskapen til personalet. Utover dette ser vi at respondent #1 trekker frem at de må: *«sørge for at vi «snakker samme språk»»* og *«det handler om å sikre at alle har den samme forståelsen. Alle trenger ikke alltid være enige, men vi må forstå det samme».*

En annet moment respondent #2 trekker frem er at:

«de ansatte er endringsvillige for egen læring og utvikling og ikke minst er trofast mot det som skal implementeres i egen barnehage».

5.6 Hvordan sikrer du at en enkelte ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne?

Samtlige av respondentene legger frem ulike fremgangsmåter for at ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne. Respondent #2, #3, #4 og #6 nevner alle utviklingssamtalen eller medarbeidersamtalen som en arena, og #3 og #4 sier også at det er viktig å følge opp målene som er satt. Respondent #4 sier at:

«Jeg har utviklingssamtale med ped.leder. De setter opp et mål de ønsker å arbeide med, eventuelt hjelper jeg de å sette opp et mål hvis de synes det er vanskelig. Dette målet følges opp på neste samtale, men også før neste samtale ved behov. Det øvrige personalet har jeg kun en samtale med per år, deretter er det ped.leder som følger opp».

Respondent #5 er også opptatt av å jobbe systematisk med ansattes personlige mål og at det er viktig med god oppfølging. Hun er imidlertid også ærlig på at hun syntes dette punktet er vanskelig, fordi ansatte kan være enige på møter og deltar aktivt, for så å gå tilbake på avdeling og gjøre *«som de alltid har gjort».* Hun sier at:

«Jeg tror det handler mye om manglende forståelse for hvorfor praksis og rutiner må endres. Vi har en personalgruppe som har mange ansatte som har jobbet sammen i snart 15 år. Det har vært og er en prosess for å få med alle ansatte når vi har jobbet med endring og faglig utvikling».

Respondent #1 bruker ikke helt de samme begrepene, men sier at hun kartlegger kunnskap gjennom samtaler og ulike undersøkelser. Hun sier videre at hun har system på samtaler med daglig leder og pedagogisk leder, og system på veiledning i hverdagen og der de opplever at det dukker opp ved behov. Hun sier videre at de har

«Sterkt fokus på kommunikasjon mellom mennesker; sikre informasjon og avklare forståelse».

Dette med å veilede og støtte er også respondent #2 og #3 opptatt av, ifølge deres egne svar. Respondent #3 nevner flere andre ting hun mener er viktig i dette arbeidet, som ikke andre er inne på i sine svar. Blant annet å avklare forståelse, gi positive tilbakemeldinger, å motivere gjennom erfaringer og at hun gir direkte feedback når hun har daglig kontakt ute på avdelingene. Respondent #3 sier hun gjennomgår stillingsinstruksen jevnlig, og at de snakker om forventninger, noe vi ikke finner igjen i de andre svarene til øvrige respondenter. Respondent #3, #4 og #6 har til felles at de alle tar opp at ansatte må stille forberedt til møter. Som respondent #6 sier:

«Alle må stille forberedt til temaet vi skal drøfte».

5.7 I hvor stor grad har du delegert makt og myndighet slik at dine ansatte faktisk får anledning til å ta ansvar for læring?

Alle respondentene, med unntak av respondent #1, trekker her frem at de har delegert ansvar til pedagogiske ledere, og at det er disse som i stor grad har ansvar for øvrige ansatte.

Respondent #1 svarer imidlertid at hun i «*STOR grad!*» har delegert makt og myndighet slik at hennes ansatte faktisk får anledning til å ta ansvar for læring.

Respondent #1 er opptatt av tilbakemeldinger og lære mens man gjør. Hun sier at:

«Hverdagen i barnehagen er travel, men jeg har stor tro på «learning by doing, og da også få underveis-tilbakemeldinger jevnlig, fra de lederne du har nærmest deg i praksis».

Respondent #3 trekker frem årlig gjennomgang av stillingsinstrukser og krav som stilles de ulike, og at de får ansvar så lenge de viser at det tar ansvaret:

«Ser vi at det sklir ut, kan vi sette av mer tid til oppfølging og veiledning slik at de finner en god måte for å lede egen utvikling».

Respondent #1 tar også opp en viktig ting; tid til læring.

«Vet at TID er et stort stikkord i hvilken grad ansatte selv opplever muligheter for å lære, men brukerundersøkelsen forteller at ansatte opplever seg frie og godt ivaretatt. Jeg ser også at ansatte hos meg bekrefter dette i medarbeiderundersøkelsen for eksempel. De har store muligheter for påvirkning i egen hverdag og de beskriver også at de både lærer og utvikler seg».

Respondent #6 sier hun stiller krav om å holde seg faglig oppdatert og at alle må stille forberedt til temaet de skal drøfte. Hun sier også at det handler om ansvarliggjøring av ansatte. Respondent #2 sier:

«Eg har også sendt ut zellokter²¹, planer for å sette seg inn i fag stoff og slike ting, over ein viss periode kor den enkelte ansatte har valgfrihet til når ein har tid og mulighet til å sette seg inn i det som me jobber med. Då har me også kompensert med kortere planleggingsdager slik at de ansatte kan sette seg inn i fagstoff på fritiden».

5.8 Hvordan ivaretar du egen evne til å være i front som en lærende leder og pådriver? (Hvordan setter du deg selv i stand til å lære å lære?)

Alle de seks respondentene viser at de har tar grep for å ivareta egen evne til å være i front som en lærende leder og pådriver. Det er imidlertid variasjon i hva de vektlegger, samt noen

²¹ Digitale læringsøkter som brukes i FUS kjeden.

ting som går igjen hos flere. Respondent #2 legger stor vekt på betydningen av eget lokalt nettverk i FUS på dette spørsmålet:

«Her har nettverket vært gull verdt for meg. Da eg var i det forrige nettverket var alle møtene svært lærerike med mykje innhold og agenda kor ein måtte være i forkant. Det gav meg motivasjon, inspirasjon og ikkje minst ein følelse av å være med i et team som hadde mykje kunnskap og var faglig flinke. Me hadde ein delingskultur som gav meg motivasjon til å være i forkant med mine egne ansatte i egen barnehage».

Respondent #1, #2 og #3 legger vekt på egne holdninger, det å være lydhør til andres forslag, være nysgjerrig og undrende i møte med andre. Respondent #5 sier også at hun søker tips og erfaringer fra andre med mer erfaring enn henne selv. Respondent #4, #5 og #6 nevner at de har tatt videreutdanning, og #3, #4 og #6 er opptatt av å holde seg faglige oppdaterte. Respondent #1 trekker også frem hvordan hun er trygg i sin rolle som leder og vet hva hun er god på, og hvor hun med fordel kan lene seg på andre mellomledere:

«Jeg har utviklet meg selv som leder fra å «gjøre alt selv» til å skape en kultur hvor vi leder sammen med lederteam, ped.team eller andre; om hva vi har lært av det vi har erfart eller opplevd».

Alt i alt svarer respondent #1, #2 og #3 mer utfyllende og nevner flere ulike aspekt enn #4, #5 og #6. Respondent #6 er den som svarer minst utfyllende og på dette spørsmålet, med kun å trekke frem at hun holder seg faglig oppdatert på ny forskning og at hun har tatt videreutdanning.

5.9 Oppsummerende fremstilling av data.

Avslutningsvis ønsker vi å trekke frem en grovoversikt over det empiriske materialet (se figur 3, s. 68), som ligger til grunn for den vertikale og horisontale analysen, som vi skal benytte for å besvare vår problemstilling.

Analysemodell: setningsoppbygd matrise av empiri

Spørsmål 8	Trykk i egen rolle, hva jeg er god på, og hvor jeg kan søke støtte hos medarbeidere, vi leder sammen. Søker ny kunnskap, er nygjerrig og utfordrende og reflekterer alene og med andre	Nettverket er gull verdt for meg, svært lærerike møter, mye innhold, agenda er midte forberede seg på. Går meg motivasjon, inspirasjon og følelsen av å være del av et kunnskapstett team med faglig finke folk. Delingskultur, vær i forkant i egen bærbar. Byrta nettverk nå, tar tid å bygge opp relasjoner. Mine holdninger, tanker og verdier i møte med andre. Ansatte i egen blig som brenner for faget gir meg lyst, motivasjon og glad.	Holdt den røde tråden, vers i forkant, visse hvor vi skal, hvorfor og hvordan. Holder meg faglig oppdatert, leser meg opp på forskning, er lydbur til andre forskning, avgjøring på mennesker, ser verdien av stillheter i personalet	Faglig oppdatert, videreutdanning i ledelse, deltar på nettverk og fagmøter, samt beredte fag på møter og en red tråd i arbeidet. Fokus på relasjonelle og å lykkes, og tilgjengelig for de ansatte	Prøver å legge i forkant, har tatt videreutdanning, søker tips og erfaringer fra andre mer med erfaring, deler av egen kunnskap	Holder meg faglig oppdatert på ny forskning og har tatt videreutdanning
Spørsmål 7	Stor posisjon autonomi, må ha tid, ansatte opplever store muligheter til å påvirkte egen hverdag, de lærer i urtiske seg, «Læring by doing». Hvordan de ansatte påvirkte det og omker, må være knyttet til forskning og det faglige det står for.	Jeg lager overordnede plan, ved tar det videre på basen, valghet til når faglig oppdatert for ansatte skal skje, felles diskusjoner i etterkant og eventuelt referert fra den faglige oppdatert.	Adig gjennomgang av stillingsinstruere, ser på krav, de får ansvar så lenge de viser at de tar det. Sener evner til oppfølging og veiledning, så de kan lede egen utvikling. Ped har plan for utvikling, jeg følger opp ved og følger opp sine. Stutter ansatte som ønsker relevant videreutdanning	Pedagogiske ledere har ansvar for videreutvikling i avdelingen, alle jobber med samme mål. Avdelingsreflektorer og lager handlingsplaner for praksis og evaluering	Delgjert mye ansvar for faglig utvikling til post, de tar der på avdelingsmøter. Storer forberedelse og prosessen. Ansatte har seg ansvar for seg og sine egne mål.	Ped har ansvar for å videreføre fra ledermøter til avdeling, alle jobber etter samme mål, (speskomponenter, handlingsplan for å nå mål, skjema for evaluering)
Spørsmål 6	Kartlegger kunnskap, systematiserte samtaler og veiledning, kommunikasjon og sikre informasjon, utvikler forståelse, positive tilbakemeldinger, motiverer gjennom erfaringer. Kjennskap til avdelingsarbeid gir også direkte feedback.	Medarbeideransattler med individuelle mål. Veilede og følge opp ansatte. Brøker åpne øm.	Medarbeideransattler med individuelle mål. Veilede og følge opp ansatte. Brøker åpne øm.	Krav om faglig oppdatert og stille forberedt på møter. Utviklingsamtaler og sette mål som følges opp.	Vanskelig, vi lager planer, dokumenter, jobber systematisk med ansattes personlige mål, ansatte er enige på møter og deltar, for så å få tilbake på avdeling å gjøre noen de alltid har gjort. Manglende forståelse for hvorfor. Viktig med jevlig oppfølging.	Stiller krav om holde seg faglig oppdatert (leverer ut fagliteratur), alle må stille forberedt til møter, ansvarliggjøring av alle ansatte, utviklingsamtaler
Spørsmål 5	Viser til på 2. og orientere, informere alle ansatte, utvikler hva som skal til for læring, og oppfølging og evaluering underveis - til varig endring. Tydelige forventninger, motivasjon, mulke samme språk, felles forståelse, «to seg frem og ett tilbake»	Alle ansatte ha forståelse for den type læring som skal implementeres for å nå felles mål. Alle ansatte med seg, ingen detter av, de er medgjerrig til egen læring og utvikling, trofaste mot det som skal implementeres. Rom for refleksjon, nok tid for å nå målet.	God oppfølging, god tid, individuell oppfølging, veiledning og evaluering	Kjennskap til, enighet og felles forståelse for arbeidssettet i gang, og utarbeide implementeringsplan. God struktur, lederguppen tar med til avdelingsene, utviklingsamtaler, samt holde seg faglig oppdatert.	Viktig å bruke tid, sikre at alle ansatte er med, også betyr dette hos oss, mest mulig konkret, forståelse for hvorfor, ansatte må se nytten av det vi jobber med	God implementeringsplan (levende dokument), tydelige ledere, reflekterende samtaler, informerer alle om hva vi skal gjøre, sikre faglig fokus mot målet vi har satt oss
Spørsmål 4	Involverer, ha ulike team som fungerer sammen og utfyller hverandre. Refleksjonsoppgaver i lederteam, stung løst, ansvarliggjøring ansatte som er aktive, direkte, viser tiltak og respekt. Felles kunnskap og samme språk, kan forventer nær læring hos alle. Deltar i ulike nettverk, som gir oppfølging på nye ting, kontakter og tilberedte mitt til støtte og veiledning	Ansatte med ressurser på tvers av basene, delingskultur på hele basen, alle får samme informasjon samtidig, bevisst blanding av ansatte på ulike møtetrener for å få en diskusjon på tvers av basene. Jobba tett med to andre FUS bærbarer ib med CLASS, delingskulturen mellom oss har gitt svært gode resultat for læring. Kommunen bruker oss som referansemøt.	Personalet settes sammen i grupper på tvers, nye tid til deling av fag i lederteam og egne faggrupper med ans og fagart på tvers av avdelinger. Jobber tett i eget nettverk, drøge fagamtaler på tvers.	Jobbe som team, rulling mellom avdelinger, benytte personalet kunnskap og fordele ansvar. Felles samarbeidsmål og å med alle ansatte, og samarbeid om fagutvikling via nettverk	Runde i lederteam på hva vi er gode på og kunnskap, får så ansvar for å dele med personalet. Ansattperson har jobbet sammen i mange år, kjemper hverandres styrker, og klarer å overføre ikke å få nytte av alles hele tiden. Tar hensyn til styrker og svakheter ved sammenheng av team. Samarbeider lite med andre enheter for å fremme læring. Noe støtte i nettverket	Smakker frem fag, bevisst på å bruke faguttrykk, vi er en bærbar og et team, personalet rullerer, benytter kunnskapen i personalet, felles samarbeidsmål for hele blig aldri nedere enn det vi ønsker å oppnå i FUS og kommunen
Spørsmål 3	Orienterer til alle om hva, hvorfor og hvordan, oppfølging av ledere (høye gjennom andre), og evaluering individuelt og i felleskap. Ha kunnskap som hvordan fi frem ansattes styrker og hvordan involverer og bruke ulike metoder som IOP for at alle skal bli hørt	De siste to årene hatt gode planer for å fremme læring og implementering, med faste møtepunkter avklart i god tid, og faste tema på agendaen - ansatte er i forkant.	Bygge god ledergroupe som drar i samme retning, fokus på relasjonelle, faglige læringsarenaer	Implementeringsplan, jeg og pod som bruker planen som veiledning, hvor vi er og hvor vi skal, og dokumenterer hva vi har gjort. Viser planen til øvrige ansatte. Læring er det som skjer i møtene, på avdeling. I veiledning, se til egen praksis og evaluere seg selv, sette delmål og dele de med andre, komme med konkrete tilbak.	Implementeringsplan, jeg og pod som bruker planen som veiledning, hvor vi er og hvor vi skal, og dokumenterer hva vi har gjort. Viser planen til øvrige ansatte. Læring er det som skjer i møtene, på avdeling. I veiledning, se til egen praksis og evaluere seg selv, sette delmål og dele de med andre, komme med konkrete tilbak.	Kompetansen, utviklingsamtaler, lærende møter med fokus på fag, implementeringsplaner, oppgjør til videreutdanning, refleksjonsmøter som inkluderer alle, alle må lese fagliteratur, nært samarbeid og gode relasjoner til foresatte, delingskultur på tvers av bærbarer, UDIR sine nettsider.
Spørsmål 2	Ledelse og kultur på agendaen, lede gjennom pedagogiske ledere som inspirere, motivere, forsterke og involverer medarbeidere, får felles forståelse og felles retning. Brøker refleksjon som metode i alle møtene. Tilbakemeldinger, observasjon og faglig forberedelse, oppfølging av avtaler viktig for blig utvikling	Lærnde møter, agenda, fast møteplan for alle ansatte skal være på samme sted faglig. Jobbet mye mer, merker faglig endring hos ansatte. Gitt tid til forberedelse. Jobba med ledergroupe, god møtestruktur, agenda og plan	Fokus på fag, lærnde møter og faste samarbeidsarenaer hvor IOP ofte brukes. Måltidret arbeid basert på forskningstestet og praksis, oppfølger til videreutdanning og har langskikt kompetansen for bærbarer.	Laget felles mål for innkalling av ulike møter, ansatte må ha med årlig plan og rammeplan, pedagogiske tema på møtetriktur, ikke unødig bruk av tid, mer fokus på faglig	Bevisst min rolle som leder og motivator, klar kompetansen, holde oss faglig oppdatert, oppfordre til utveksling, planlegge, gjennomføre og evaluere vårt arbeid kontinuerlig	Bevisst min rolle som leder og motivator, klar kompetansen, holde oss faglig oppdatert, oppfordre til utveksling, planlegge, gjennomføre og evaluere vårt arbeid kontinuerlig
Spørsmål 1	Holdt seg faglig oppdatert og forst faget, ha kritisk blikk til egen praksis med refleksjoner og vurderinger. Skape kultur for ledelse og personal og være ruset til å endre/utvikle ulike områder	Følge opp, utvikle og fegge til rette for hvert barn ut i fra det som står i rammeplanen. Hver ansatt må sette seg inn i rammeplanen, jeg må legge til rette for gode rammer, lærnde møter, forberede ansatte og agenda til møtet med rom for refleksjon	Holdt seg faglig oppdatert, henge med i samfunnsendringer, men ha et kritisk blikk. Oppgjør til utveksling, lage gjennomførte planer, implementeringsplaner som gjennomføres og evalueres	Systematisk arbeid med kompetanseløring i personalgruppe, se på gjeldende rutiner, evaluere og videreutvikle ulike prosesser i hverdagen, observere. Basert vår praksis på forskning.	Systematisk arbeid med kompetanseløring i personalgruppe, se på gjeldende rutiner, evaluere og videreutvikle ulike prosesser i hverdagen, observere. Basert vår praksis på forskning.	Bevisst min rolle som leder og motivator, klar kompetansen, holde oss faglig oppdatert, oppfordre til utveksling, planlegge, gjennomføre og evaluere vårt arbeid kontinuerlig
	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Respondent 5	Respondent 6

Figur 3 Analysemodell: setningsoppbygd matrise av empirien.

6. Hvordan leder styrere arbeidet med å skape den lærende organisasjon?

For å svare på det overordnede spørsmålet i denne oppgaven, skal vi bruke vertikal og horisontal analyse av dataene. Gjennom den vertikale analysen vil vi se nærmere på hvordan den enkelte leder driver dette arbeidet i sin barnehage. Mens vi i den horisontale analysen vil vi se nærmere på likheter og ulikheter mellom styrernes svar.

Vi skal først se på den vertikale analysen. I forbindelse med denne analysen så har vi forenklet den utvidede datamatriksen som ble presentert avslutningsvis i kapittel 5. Det vil si at vi i dette kapitlet har gjengitt hva dataene forteller oss, mer stikkordsmessig (se figur 4, s. 70).

Analysemodell: stikkordsoppbygd matrise av empiri

Spm 8	Kunnskapsøkende- Bevisst lederrollen -Nysgjerrig-reflekterende-samarbeidende ledelse	Nettverksfordeler-Delingskultur-Være i forkant-Lærevillig-Motiveres av andre-Faglig fokusert	Faglighet-Rød tråd-Forkant Forsknings betydning-Lydhør-Nysgjerrig-Ulikhetens relevans.	Faglighet-Rød tråd-Videreutdanning -Tilgjengelig leder Delingskultur -Nettverking. Relasjonsledelse- Seilerbevisst	Forkant- Delingskultur. videreutdanning Kunnskapsøkende.	Faglig oppdatert-Forskingsbasert-Videreutdanning.
Spm 7	Autonomi-Tid Påvirkning-Utvikling Forskning-Fag	Medarbeidersamtaler Mål-Veiledning	Stillingssinstruks-Krav- Tid Ansvar-Oppfølging- Utvikling Veiledning-Videreutdanning-Delegering	Delegering-Møte-mal Refleksjon-Handlingsplan Evaluering	Delegering-Støtte-Ansvar Mål	Delegering-Møte-mal Handlingsplan-Mål Evaluering
Spm 6	Kartlegging-Systematikk Kommunikasjon Informasjon-Avklare Tilbakemeldinger Motivere	Delegere-Fagstoff Ansattressurser	Medarbeidersamtaler Krav-Måloppfølging Dele-Stillingsinstruks Forventinger-Forberedt	Faglig oppdatert-Krav Forberedt-Utviklingsamtaler-Mål Oppfølging	Planer-Dokumenter Systematikk-Mål Manglende forståelse Oppfølging	Krav-Faglig oppdatert Forberedt-Ansvarliggjøring Utviklingsamtaler
Spm 5	Orientere-informere Avklare-Oppfølging Evaluering-Forventinger Motivasjon-Felles forståelse	Felles forståelse-Alle med Endringsvillige-Trofaste Refleksjon-Tid	Opplæring-Tid-Oppfølging Veiledning-Evaluering	Felles forståelse-Struktur Implementeringsplan Utviklingsamtaler Faglig oppdatert	Tid-Alle med-Konkret Forståelse-Nytten	Implementeringsplan Ledelse-Reflektore-Mål Informasjon-Faglig fokus
Spm 4	Involvere-Team-Refleksjon Ansvarliggjøring-Tillit Respekt-Felles kunnskap Nettverk	Ressurser-Delingskultur Informasjon-Delingskultur Team	Team-Delingskultur- Nettverk	Team-Rullering-Kunnskap Ansvarsfordeling-Satsningsområder-Samarbeid-Nettverk	Kunnskap-Ressurser Team	Fag-Feillesskapsfølelse Kunnskap-Satsningsområder Nettverk
Spm 3	Hva, hvorfor, hvordan Oppfølging-Ledelse Evaluere-Involvering	Gode planer-Fremme læring-Implementering Faste møtepunkt Forberedt	Implementering-Oppfølging underveis-Rød tråd-Tid Utviklingsarbeid-Alle med	Ledelse-Samme retning Relasjonsledelse-Fag Implementering Kompetanseheving Deltagelse-Delingskultur	Implementering Dokumentasjon Hvor er vi-Hvor skal vi Praksisen-Veiledning Mål-Evaluering	Kompetanseplan- Delingskultur Implementering-Fag- UDIR Utviklingsamtaler- Lærende møter-Videreutdanning- Refleksjon-Fag -Samarbeid-
Spm 2	Ledelse-Kultur-Inspirere Motivere-Felles forståelse Felles retning-Oppfølging Refleksjon-Tilbakemelding Forberedelser	Lærende møter-Agenda Fast møteplan-Tid-Ledelse- Forberedelser-Møtestruktur	Implementering- Rød tråd Oppfølging underveis- Tid Utviklingsarbeid-Alle med	Fag-Lærende møter Samarbeid-Kompetanseplan Målretta arbeid	Møte-mal-Møtestruktur Faglighet	Ledelse-Motivator Kompetanseplan Nytenkning-Evaluere
Spm 1	Faglig oppdatert-Forstå faget-Kritisk blikk-Kultur for ledelse-Refleksjon	Gode rammer-Lærende møter-Forberedelser Refleksjon	Faglig oppdatert- Utviklingsarbeid- Forståelse for hvorfor	Faglig oppdatert-Kritisk blikk Nytenkning-implementering	Kompetanseheving Evaluere-Videreutvikle Forskning	Ledelse-Motivator Kompetanseplan-Nytenkning-Evaluere
	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4	Respondent 5	Respondent 6

Figur 4 Analysemodell: stikkordsoppbygd matrise av empiri.

6.1 Vertikal analyse

I den vertikale analysen skal vi ta for oss hver enkelt respondent og se deres svar opp mot det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for lærende organisasjoner jamfør Senge (2004) og Fullan og Quinns (2017) teorier. Hva ser vi mest av, hva er mer fokus på, hva ser vi lite av og så videre. Til sist vil vi samle dette i en oppsummering av det vi har funnet i våre innsamlede data. Er de læringsstrategiene de bruker i den enkelte barnehagen for å være lærende, i henhold til teorien?

6.1.1 Respondent #1

Respondent #1 gir oss ganske raskt et inntrykk av at hun har et bevisst forhold til sin egen barnehage som lærende organisasjon. Dette gjør hun gjennom sine egne formuleringer omkring hva hun mener det innebærer å være- og drive en lærende barnehage, selvsagt også videre i hennes intervju. Når vi ser på helheten i intervjuet til #1 gjenkjenner vi aller mest det vi kan kjenne igjen som Fullan og Quinn (2017) kaller målrettet innsats. Vi ser ikke like tydelige spor etter det Senge (2004) kaller felles visjon og hun bruker ikke dette konkrete begrepet. Respondent #1 snakker om det å skape en felles forståelse og å sette medarbeiderne i stand til å forstå og å utøve sine oppgaver, eller ville være med i den retningen som barnehagen ønsker å gå. Medarbeiderne tar så del i det arbeidet som det planlegges for i fellesskap. Vi tenker at dette handler om å skape et felles språk, og felles kunnskap og forventinger.

«I alle møtefora er refleksjon med som en metode». «Det kan være refleksjon over egen handling, egne mål; for å bidra i barnehagens utvikling». «... Og de skal alle ha en felles forståelse for hvorfor vi gjør det vi gjør». «Det handler om å sikre at alle har den samme forståelsen. Alle trenger ikke alltid være enige, men vi må forstå det samme».

Respondenten har viktige verktøy som hun bruker i en læringsprosess, og en av disse er det å orientere alle ansatte om hva, hvorfor og hvordan. I dette er hun også opptatt av oppfølging underveis, og å evaluere individuelt eller i fellesskap, eventuelt begge deler.

«For å få til disse trinnene har jeg over mange år jobbet med å styrke barnehagens ledelse, og bevisstgjøring i hvordan de som veiledere må sørge for å involvere og lede sine ansatte i alle».

Videre forteller #1 at hun er opptatt av å si ting høyt, og at man skal gå tilbake til den du reagerer på. Dette kaller hun ansvarliggjorte ansatte i en personalkultur hvor de kan være ærlige, direkte og vise hverandre respekt og tillit. Det er viktig å kunne snakke åpent, for å blant annet kunne nettopp reflektere og gjøre eventuelle justeringer. På den måten kan organisasjonen bevege seg fremover.

«Det er viktig å ha ulike team som både fungerer i sammen og som kan bidra til å utfylle hverandre; lære hverandre opp i ulike områder».

Ved å ta i bruk hele organisasjonens ressurser kan man ifølge Fullan og Quinn (2017) utvikle den horisontale og den vertikale kapasiteten. Dette kan også foregå i nettverk på tvers av organisasjoner.

«Jeg som leder i denne barnehagen er opptatt av å knytte kontakter og nettverk også på utsiden av barnehagen» «... jeg er også delaktig inn mot kjeden i veiledning og utvikling av andre daglige ledere, eller ulike personalgrupper».

I intervjuet med respondent #1 identifiserer vi flere utsagn som kan støttes opp med teorien til Fullan og Quinn (2017) i forhold til dybdelæring, og fra Senges (2004) disiplin, personlig mestring. Hun sier at hun sikrer at den enkelte ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne blant annet gjennom;

«Sterkt fokus på kommunikasjon mellom mennesker; sikre informasjon og avklare forståelse»

For å oppnå personlig vekst og læring er vi ifølge Senge (2004) avhengig av å oppleve personlig mestring. Det igjen skaper en streben etter læring, som kan bidra til at vi kan skape de resultatene vi ønsker. #1 er opptatt av å gi positive tilbakemeldinger på den gode jobben som hver enkelt ansatte gjør, fordi det kan inspirere dem til videre utvikling og til motivasjon gjennom erfaringer på at den ansatte mestrer. Hun sier også at hun kartlegger kunnskap, som igjen er nyttig når du skal tilrettelegge for å oppleve personlig mestring.

I dybdelæringen er Fullan og Quinn (2017) opptatt av dette med å ha et felles språk, slik respondent #1 er inne på flere ganger. Det samme gjelder det å reflektere over egen praksis.

«Refleksjonsoppgaver i leder- og pedagogteam er viktig. Her sitter barnehagelærere på hele huset samlet og vi drøfter problemstillinger vi kjenner eller ser utenifra. Det kan være enklere å finne årsak og tiltak når en ikke står midt i situasjoner, dilemmaer og så videre.»

Hun snakker videre om det å reflektere i felleskap over rutiner eller praksis, tilbakemeldinger eller ting som blir observert, for så å knytte dette til forskning og kunnskap og for så å få frem det hun selv kaller «*best practice*». Dette kjenner vi igjen fra dybdelæringen i forhold til det å få kunnskap fra forskning, og så utvikle beste praksis.

Respondent #1 forteller tidlig hvordan hun har jobbet med lederteamet sitt for å styrke det og skape en god kultur for ledelse. Dette kjenner vi igjen både hos Fullan og Quinns (2017) samarbeidskultur, blant annet i forhold til å bygge kapasitet og ha en lærende ledelse, og i ansvarskultur, blant annet i å ha klare forventinger og at ansatte tar ansvar. Vi kan også kjenne det igjen i Senges (2004) mentale modeller, om vi kobler det på det å få ny innsikt og faktisk ta den i bruk. I tillegg kan vi kjenne igjen gruppelæring fra Senge (2004) som snakker om hvor viktig det er å ha en felles retningsfølelse, å utfylle hverandre og det å fininnstille til fordel for å styrke hele laget. De mentale modellene har sterk innflytelse på hvordan vi handler, og når vi reflekterer sammen, slik respondenten forteller at hun gjør, kan det være med på å skape en generativ læring. Senge (2004) mener at grupper er den viktigste læreenheten i organisasjonen, fordi de fleste beslutninger fattes i grupper, eventuelt skal beslutninger gjøres om til handlinger. Når grupper evner å lære sammen betyr det også at organisasjonen lærer. Vi må forstå at våre handlinger skaper vår virkelighet.

Respondent #1 opptatt av å ha ulike team som både kan utfylle hverandre og lære av hverandre. Det å utvikle ledere finner vi også igjen i en ansvarskultur. For å utvikle ledere er det viktig med tilbakemelding og veiledning.

«... og jeg har jevnlig samtaler med ped.leder for å sikre at utviklingen går den vei jeg ønsker. Jeg er veldig opptatt av overføringsverdi ... når du erfarer noe, kan du overføre det til neste situasjon eller lignende situasjoner du vil møte på».

Respondent #1 sier det er viktig å vite at den praksisen som utføres i barnehagen er som forventet, i forhold til lovverk og retningslinjer. Det må være en ansvarskultur hvor ansatte ser verdien i det å ta ansvar, og at de tar det. Da trenger også ansatte gode forbilder i sin leder, og

en må tørre å sette ord på hva som eventuelt er vanskelig å få til. Videre må det øves, det må våges og feiles, for å få til den praksisen som er ønsket. Respondent #1 sier at hun må ha ansatte som er villige til å se på sin egen måte å være sammen med andre og ha et kritisk blikk til sin egen praksis.

«Her er ledelse og kultur satt på agenda, og vi ser på det som ferskvare».

Gjennom respondentens svar er det ikke vanskelig å se at hun er opptatt av ledelse, som Fullan og Quinn (2017) mener er det som binder sammen rammeverket for koherens. Respondenten forteller at hun er opptatt av å styrke lederteamet sitt og å lede gjennom andre. Dette sier også mye om hennes egen lederrolle. Fullan og Quinn (2017) sier videre at lederen bør kunne utfordre nåværende praksis, skape tillit, og utvikle planer som alle kjenner eierskap til. Alt dette kjenner vi igjen hos respondent #1. Videre sier de at lederen må rette fokuset ut fra seg selv og mot gruppen, noe vi opplever i svarene hennes, da mye av fokuset i intervjuet handler om hennes personale. Videre sier de at lederen bør forplikte seg til kontinuerlig forbedringer, ønske å oppnå raske resultater og bygge nettverk (Fullan & Quinn, 2017), som vi, med unntak av det å oppnå raske resultater, også kjenner igjen i intervjuet. De er generelt også opptatt av viktigheten av å drive et systematisk arbeid, hvor samarbeid, team og sterke relasjoner står sentralt. Det at alle kjenner eierskap til planene og få en felles dyp forståelse.

«Jeg er trygg i min rolle som leder, og jeg vet hva jeg er god på og hvor jeg med fordel kan lede meg på de andre mellomlederne. Hvem som er gode på de ulike områdene, og bruke dem der det er lurt; for å sikre mestring og skape en delekultur»

Respondenten viser selvinnsikt i sin egen utvikling som leder gjennom utsagn som dette:

«Jeg har utviklet meg selv som leder fra å «gjøre alt selv», til å skape en kultur hvor vi leder sammen i fellesskap, gjennom hverandre».

Hun beskriver seg selv som undrende og nysgjerrig, at hun motiveres av at andre lykkes, at hun søker ny kunnskap og at hun ønsker sterkt å være god.

«Når jeg møter motstand, handler det ofte om kunnskap, eller mangel på kunnskap, og da blir det viktig å kunne være undrende, framfor å fremme egne synspunkt. På den måten er det lettere å åpne opp for sine egne meninger, fordommer og lignende, og se ting i nytt lys».

Vi syntes også vi ser en systemisk tenkning gjennom noen av de foregående sitatene, jamfør Senges (2004) disiplin i forhold til å se helheter og oppdage mønstre. Blant annet det å se konsekvensen av egne handlinger, å se hvordan ting henger sammen, det å gi tilbakemeldinger og at alle deler ansvar.

6.1.2 Respondent #2

Under intervjuet med respondent #2 tok det litt tid før vi fikk taket på hvor hun ville med svarene sine, og da vi gjorde den horisontale analysen ble det tydeligere for oss helheten i denne lederens tanker og strategier.

Vi kjenner igjen Fullan og Quinns (2017) målretta innsats i flere av svarene hennes, uten at det er utpreget fokus på dette. Vi ser likevel en rød tråd, og når hun svarer på hvordan hun sikrer at den enkelte ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læring sier hun:

«Prøver å sikre det etter medarbeidersamtaler, kor kvar ansatt settes seg opp individuelle mål. Me går igjennom målene og veileder og støtter den ansatte underveis... »

Hun fremstår også tydelig når hun sier at:

«For å nå felles mål er det viktig at alle ansatte har forståelse for den type læring som skal implementeres. At ein heile tida har alle ansatte med seg at ikkje nokre dett av lasset».

Vi identifiserer imidlertid ikke noe til det Senge (2004) vil kategorisere som felles visjon i hverken direkte uttalelser eller mellom linjene. Samarbeidskultur der imot, gjenkjenner vi og det virker til at respondent #2 er opptatt av et godt samarbeid og det å utnytte ressursene i hele personalet:

«Me har brukt egne ansatte på tvers av basene dersom det er personer som har satt seg ekstra godt inn i fag eller noko dei brenner for».

Videre fremstår respondent #2 som bevisst på læring som skjer i gruppe, noe vi kan knytte til Senges (2004) gruppelæring. Hun legger også vekt på dette med delingskultur, og hvordan de både internt og gjennom samarbeid med andre FUS barnehager har fått til en deling på tvers, som hun mener har ført til svært gode resultater for læring:

«Utenom korona har eg bevisst blanda de ansatte på ulike møtearena for å få inn ein anna type diskusjon på tvers av basene».

Hun trekker frem det å være en del av en kjede, og man kan si at en barnehage kan være en gruppe i den store kjeden av barnehager, og at kjeden skaper en felles retningsfølelse og et målretta fellesskap.

Respondent #2 sier at hun ønsker å benytte ressursene i personalet, noe vi kan kjenne igjen fra disiplinen personlig mestring (Senge 2004), hvor mennesker kan oppleve personlig vekst og læring:

«Dersom eg har ansatte som brenner ekstra for fag eller tema, delegerer eg fort vidare til mine ansatte slik at dei kan få holde foredrag eller temakvelder og fleiere ting. Dette er uavhengig kva type tittel dei har i barnehagen».

Vi ser at hun også er innom det vi kan kalle dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017) i forhold til det å sørge for progresjon og ha klare mål, når hun snakker om det at alle ansatte har individuelle mål som følges opp.

Mentale modeller klarer vi ikke å identifisere i dette intervjuet, i mens vi imidlertid gjenkjenner litt fra Fullan og Quinns (2017) ansvarskultur. Hun sier at ansatte må ta noe eget ansvar for egne prestasjoner, at hun følger opp, og at hun har jobbet mye med pedagogene som ledere.

Der respondent #2 virker til å være mest engasjert, er når vi snakker om hvordan hun som leder har lært gjennom å være del av et nettverk, her i FUS kjeden. Hun beskriver møtene i nettverket som svært lærerike, og at det gav henne en motivasjon og inspirasjon:

«... og ikkje minst ein følelse av å være med i eit team som hadde mykje kunnskap og var faglig flinke. Me hadde ein delingskultur som gav meg ekstra motivasjon ... ».

Vi ser ellers ikke tydelige spor av lederen som Fullan og Quinn er opptatt av, og heller ikke fra Senges (2004) systemtenkning. Vi ser i hennes beskrivelse av det gode nettverket hun

opplevde, at det har vært endringer i relasjonene. Hun legger i den forbindelse ikke noen skyld inn i dette, og fremstår til å ha en positiv innstilling til at det tar tid å bygge nye relasjoner og bli kjent med de andre medlemmene av nettverket.

6.1.3 Respondent #3

Hos respondent #3 identifiserer vi flere utsagn knyttet til Fullan og Quinns (2017) målretta innsats. Vi får ganske raskt et inntrykk av at vi her har å gjøre med en daglig leder som har en klar strategi, en rød tråd i arbeidet sitt og at hun er opptatt av forpliktelse i en kontinuerlig prosess:

«Vi har en rød tråd hele veien og har stopp-punkter hvor vi viser personalet sammenhengen og den røde tråden fra 2013 og frem til nå».

Hun forteller videre at de har en svært konkret plan for utviklingsarbeid, og hvordan hun er opptatt av å følge opp underveis. Dette gjør hun blant annet gjennom medarbeidersamtaler og utviklingsmål, som følges jevnlig opp igjennom året. Her beskriver respondenten at de snakker om målene er nådd i forhold til utvikling, og er de ikke det, snakker de om hvorfor og hvordan de kan nås. Det kommer flere ganger gjennom intervjuet frem hvordan hun målrettet jobber med krav og forventninger, og at alle må med. Respondenten nevner ikke at de har eller jobber for en felles visjon, som Senge (2004) mener er helt avgjørende for å være en lærende organisasjon.

Vi gjenkjenner Fullan og Quinns (2017) ansvarskultur når respondenten beskriver hvordan hun har klare forventninger til hver enkelt ansatt, at ansatte følges opp og at de også har ansvar for egne prestasjoner. Dette går igjen i flere av svarene under intervjuet, som her:

«Her får de ansvar så lenge de viser at de tar det ansvaret. Ser vi at det sklir ut, kan vi sette av mer tid til oppfølging og veiledning slik at de finner en god måte for å lede egen utvikling»

Vi mener også å til en viss grad gjenkjenne det Senge (2004) kaller mentale modeller, i forhold til det å lære nye ferdigheter og det å ta det i bruk. Dette ser vi blant annet når respondenten beskriver hvordan de jobber med kompetanseutvikling og individuell utvikling av ansatte.

En av Senges (2004) fem disipliner er gruppelæring. Det handler blant annet om å dra samme vei, å ha en felles retningsfølelse og hvordan grupper kan lære sammen. Dette kan vi kjenne igjen når respondenten sier at hun sørger for å ha alle med. Vi gjenkjenner også det Fullan og Quinn (2017) kaller samarbeidskultur, som handler med om sammenhenger som skaper læring, samarbeid på tvers og lærende ledere.

«Vi benytter mye tid på å dele fag med hverandre i lederteam og har egne faggrupper på Teams²². Vi har faggrupper på tvers av avdelingene med assistenter og egne med fagarbeidere hvor daglig leder og nestleder leder disse. Her jobber vi med spørsmål rundt temaer vi jobber med, utviklingsarbeid vi er i gang med, skrive didaktiske planer, veileder, spiller refleksjonsspill og så videre».

Respondent #3 sier hun er opptatt av at «alle skal med», hun jobber bevisst med samarbeid på tvers, både innad i barnehagen og i nettverk og er opptatt av delingskultur:

«Vi har bevisst valgt at personalet skal settes sammen i grupper på tvers av avdelinger når vi jobber med ulike temaer og utviklingsarbeid».

Respondenten vår forteller at hun er opptatt av at barnehagene, altså ansatte, hele tiden må holde seg faglig oppdatert på nyere forskning, og å legge til rette for å drive utviklingsarbeid som tar høyde for krav i Rammeplanen. Hun er som sagt opptatt av å få alle med, og at kompetansehevingen skal skje i alle ledd i organisasjonen. Ansatte må reflektere over egen praksis gjennom medarbeidersamtaler og gjennomgang av stillingsinstrukser, og ikke minst i arbeidet med kompetanseutviklingen. Dette kjenner vi igjen i Fullan og Quinns (2017) dybdelæring. Hun er forteller også at hun er opptatt av å at de skal ta seg god tid, og at hun sørger for progresjon gjennom utviklingsarbeid. Vi identifiserer også Senges (2004) disiplin personlig mestring i hennes intervju, i dette med å legge til rette for og sørge for personlig vekst og læring, økt kompetanse og ferdigheter.

Vi syntes også å kunne identifisere en systemisk tenkning, i at respondenten viser til en helhetlig måte å jobbe med læring. Hun virker til å se sammenhengene mellom ulike drivere og ikke minst det å ta ting i et langsomt tempo, og ikke haste. Hun beskriver blant annet

²² Nettbasert program for kommunikasjon via videosamtale eller chat.

hvordan de har jobbet med kompetanseutvikling i en rød tråd siden 2013 og at de har utviklet en 2-årsplan for implementering av ny kompetanseplan. Respondenten beskriver seg selv som en leder som er opptatt av å holde den røde tråden, være i forkant og sørge for at alle ansatte vet hva de skal, hvorfor og hvordan, samtidig som de får en følelse av hvorfor de skal gjøre akkurat det.

«Jeg er lydhør om ansatte har andre forslag og ideer til gjennomføring og endrer gjerne metoder og fremgangsmåter om det er ønskelig».

Lederegenskapene som Fullan og Quinn (2017) er så opptatt av i sitt rammeverk for koherens gjenkjenner vi blant annet i det at hun utvikler planer som alle har eierskap til, når hun sørger for å ha alle med. Det at hun er lydhør for andre og at hun virker til å ha forpliktet seg til kontinuerlige forbedringer gjennom prosesser hun driver i barnehagen.

6.1.4 Respondent #4

Ved å se nærmere på svarene til respondent #4, får vi et klart bilde av at det foreligger en bestemt tanke om at barnehagen jobber for å bli lærende. Respondenten sier følgende:

«I dagens samfunn må vi være en lærende barnehage for å klare å henge med på alle endringene som skjer i samfunnet. Det er allikevel viktig å ikke sluke alt nytt som kommer uten kritiske øyne».

For å få til dette oppfordrer hun til nytenkning, holde seg faglig oppdatert, drive forskningsbasert og at alle ansatte jobber etter en langsiktig kompetanseplan, med påfølgende implementeringsplaner, som gir en rød tråd gjennom utviklingen.

Respondent #4 legger vekt på at de er ett team og har gode samarbeidsarenaer med fast møtestruktur hvor metoden IGP er ofte brukt. Respondent #4 har lærende møter som:

#...brukes til fag og ikke informasjon som kan gis skriftlig via for eksempel MyKid²³ og Teams».

²³ Nettbasert kommunikasjonsplattform mellom barnehage og foreldre.

Dersom vi ser på svarene til respondent #4 og prøver å se mer helhetlig, vil vi kunne se at hovedtyngden i svarene kan gjenkjennes i elementer som vi finner under målrettet innsats til Fullan og Quinn (2017). For eksempel at alle i personalet skal ha:

« ... kjennskap til, enighet og felles forståelse for hva vi skal arbeide med i personalet før vi setter i gang».

Fullan og Quinn (2017) mener at for å oppnå målrettet innsats må man bevege organisasjonen fremover og skape en tydelig rød tråd eller sammenheng. På den måten vil alle ansatte forstå bedre hva endringen innebærer og hva de selv må bidra med. Dette syns vi kommer frem i respondent #4 sine svar. De har en klar retning og struktur; respondent #4 nevner blant annet implementering og implementeringsplan, satsningsområder og målrettet arbeid, faglighet, felles forståelse og refleksjon, deltagelse og bruk av utviklingsmateriell.

For å følge opp arbeidet har respondent #4 fokus på oppfølging av de ansatte, utviklingsmateriell er tilgjengelig og hun oppmuntrer til videreutdanning for å øke kompetansen deres. Dette er punkter vi finner igjen i teorien til Fullan og Quinn (2017), under målrettet innsats. Respondent #4 forklarer at det er stort fokus på lederteamet og at hun har noe tettere oppfølging av dem enn øvrige ansatte. Dette samsvarer med hva Fullan og Quinn (2017) sier er avgjørende for å skape en lærende organisasjon; en dyktig ledergruppe og at det er tidkrevende.

«I det optimale miljøet er det en kombinasjon av et sterkt endringsklima og en klar strategi. Når mennesker opererer under betingelser preget av høy tillit, samarbeid og effektivt lederskap, er de mer villige til å gjøre noe nytt og ta risikoer. Hvis vi balanserer dette med en strategi som er presis, klar og har mål for når man lykkes, ser vi at endringer innføres med dybde og virkning». (Fullan & Quinn, 2017, s. 47)

Det kommer ikke frem hvorvidt de som ansattgruppe har jobbet frem, eller har en felles visjon, som Senge (2004) er opptatt av.

Fullan og Quinn (2017) mener det kreves fire elementer for at en optimal samarbeidskultur finner sted. Det innebærer å skape en vekstkultur, drive lærende ledelse, bygge kapasitet og samarbeid. I svarene til respondent #4 finner vi fokus på flere av disse elementene som blant annet å drive læring, gjennomføre lærende møter, samarbeid og delingskultur, nytenkning og

rullering av ansatte mellom avdelinger. Å få med seg hele personalet kan knyttes opp mot gruppelæring (Senge, 2004) i forhold til det å sørge for fininnstilling av personalgruppen. Respondenten #4 viser at hun er opptatt av dette:

«Vi er bevisst på viktigheten med å få med seg hele personalet, da vi vil aldri være sterkere enn det svakeste ledd».

Svarene til respondent #4 kan knyttes opp mot det Senges (2004) disiplin, personlig mestring, på den måten at lærende organisasjon ikke er mulig uten mennesker som praktiserer læring på alle nivåene. Og at man i større grad videreutvikler evne, enn økt kompetanse og ferdigheter.

Videre kan vi lese at respondent #4 forklarer at de bruker refleksjon og evaluering for å holde et faglig fokus. Fullan og Quinn (2017) mener at dybdelæring er noe som skjer her og nå, og at de ansatte skal kunne begrunne sine handlinger for å kunne sørge for progresjon. I ett av svarene finner vi dette: *«planene må jevnlig evalueres og justeres ved behov underveis i prosessene».*

Den dimensjonen til Fullan og Quinn (2017) vi ser minst av i empirien til respondent #4, er den vi kan koble opp mot ansvarskultur. Det som trekkes frem i intervjuet er utviklingssamtaler, hvor man i sammen med den ansatte kommer frem til utviklingsmål som i etterkant følges tett opp. Utover dette nevner respondent #4 følgende:

«Vi benytter oss av den kunnskapen som er i personalet; fordeler ansvar på møter ut ifra personalets kunnskap, kompetanse» og «alle blir pålagt å lese faglitteratur og artikler».

I forhold til hvilke prosesser de har for å nå mål som er satt for å fremme læring sier respondent #4:

«En god struktur. Først arbeide i ledergruppen, deretter må ped.leder ta med seg dette til sin avdeling og til slutt må vi alle jobbe i sammen med dette på personalmøter».

Videre trekkes god implementeringsplan frem, som metode, og at det lages handlingsplaner. Likevel mangler det informasjon om hvordan den ansatte selv skal ta ansvar for å få dette ut i egen praksis. Det å følge opp de avtalte planene, hvilke krav og forventninger som ligger til grunn, som en ekstern ansvarlighet, blir nevnt av Fullan og Quinn (2017) som sentralt i det å skape ansvarskultur.

I forhold til teorien til Senge (2004) og disiplinen mentale modeller, ser vi ikke tydelige kjennetegn i intervjuet av respondenten. Nytenkning nevnes, men ellers sies det relativt lite om hvordan de jobber for å snakke om hvordan de oppfatter ting og om ny kunnskap viser seg i endret praksis. Vi hører mer om metodene som brukes og at forskning er et fokus, uten å få noe mer informasjon om hvordan dette har påvirket deres praksis.

Ledelse er rammen rundt de fire driverne i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017) og sentral i Senges (2004) fem disipliner. Respondent #4 fremstår som en leder som ønsker å motivere, være tilgjengelig med åpen dør og følge opp de ansatte. Respondent #4 har som leder *«fokus på relasjonsledelse; fokus på å lykkes»*.

Selv har respondent #4 tatt videreutdanning og lederutdanning, og deltar aktivt på fagmøter og nettverk. Det å holde seg faglig oppdatert er også viktig for å kunne være en pådriver og være i front. Vi kan se at denne respondenten har kompetanseheving innen endringsledelse og endringsdynamikk i flere av svarene som er beskrevet over, og at dette gir mulighet for økt læring i organisasjonen.

6.1.5 Respondent #5

Ved å se helhetlig på svarene til respondent #5, ser vi en tilnærmet likevekt mellom målrettet innsats og dybdelæring, som er to viktige dimensjoner i koherensteorien til Fullan og Quinn (2017). Vi ser at det er fokus på en fast struktur, tydelige mål og bruk av implementeringsplaner for å iverksette ulike prosjekter. Respondent #5 sier at de: *«Baserer vår praksis på forskning og ikke på «slik har vi alltid gjort det»»*.

Kompetanseheving for hele personalgruppen og et systematisk arbeid der de skal se på: *«de ulike prosessene i hverdagen, observere og videreutvikle»*.

Det stilles krav til at de ansatte kommer forberedt til møter ved å ha jobbet med ulike dokumenter slik at møtearenaen blir preget av fag og ikke praktiske gjøremål. Selve implementeringsplanen sier respondent #5 at de ser på mer som: *«Veiledning på hvor vi er og hvor vi skal»*.

Dokumentet benyttes til å synliggjøre praksisen for de øvrige ansatte og samtidig sørge for dokumentasjon.

En annen metode som trekkes frem for å lære mer er å:

«Se sin egen praksis og evaluere seg selv».

De setter deretter egne mål som de deler med de andre på avdelingen, og må selv finne konkrete tiltak de ønsker å benytte for egen utvikling.

Respondent #5 trekker frem to poeng som Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004) mener er avgjørende for gode resultater; tid og at alle i bedriften er med. *«Vi synes det er viktig å bruke tid. Sikre at vi har med alle ansatte»*

Organisasjoner som jobber målrettet sammen, vil kunne bygge kapasitet og på den måten utvikle nye ferdigheter ifølge Fullan og Quinn (2017).

Respondent #5 mener de har hatt god erfaring med å jobbe godt med hvorfor de har så stort fokus på faglighet, og tror denne forståelsen er viktig for måten de jobber på. Dette kan vi også finne i teorien om koherens under driveren målrettet innsats (Fullan & Quinn, 2017).

Kapasitetsbygging er et begrep vi blir godt kjent med hos våre valgte teoretikere. Dette finner vi blant annet under målrettet innsats og samarbeidskultur i koherensteorien (Fullan & Quinn, 2017) Kapasitetsbygging finner sted når hele gruppen utvikler seg og ikke kun enkeltindividet, og er et viktig verktøy for å skape sammenheng. Ansattgruppen til respondenten har jobbet sammen over mange år, noen av dem i hele 15 år. Det kan likevel se ut til at det råder en usikkerhet ved at de har:

«ansatte som ikke er komfortabel med å «stikke seg frem» på personalmøter»

Det kan også bety at de ikke utfordrer hverandre i stor nok grad, da det er ubehagelig? Det kan likevel se ut som at de bruker ressursene bedre i lederteamet. Der har de hatt:

«runde på lederteam der vi har delt hva vi er gode på og hvor vi har en del kunnskap».

Denne kunnskapen har de da brukt til å lære bort til de øvrige ansatte på møter.

Respondent #5 svarer på spørsmålet om hvordan sikre at den enkelte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne, at det er:

«... her det begynner å bli vanskelig» og «Det har vært og er en prosess for å få med alle ansatte når vi har jobbet med endring og faglig utvikling».

Det kommer klart frem at det det har vært en utvikling i organisasjonen, og at de i større grad tar i bruk ny kunnskap enn tidligere:

«vi opplevde tidligere at ansatte gjerne ikke sa så mye på møter og var helt enig med det som ble sagt, men når møtet var ferdig gikk de tilbake til avdelingen å gjorde slik de alltid hadde gjort».

Dette er ifølge respondent #5 koblet opp til den systematiske måten de har jobbet på, som har skapt en felles forståelse og retning:

«Vi lager planer og dokumenter og jobber systematisk med ansattes personlige mål».

I forhold til samarbeidskultur trekkes delingskultur frem i noe grad. Respondent #5 svarer ærlig at:

«Vi samarbeider i liten grad med andre enheter for å fremme læring».

Både Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004) trekker frem at å lære av andre er et viktig grunnlag for et godt samarbeid både internt, men også eksternt utenfor egen bedrift. Og ikke minst for å bruke de ressursene man har innad i hele bedriften.

Respondent #5 sier følgende:

«Det å ta nytte av alles styrker i hele personalgruppen klarer vi nok ikke hele tiden».

Og

«...vi får ikke like godt utnyttet styrkene på tvers. Hva som er styrker på avdeling rent praktisk er noe jeg som leder tar hensyn til når jeg setter sammen personalgruppen».

Dette er nok en problematikk man kan se igjen hos flere organisasjoner da det krever at ledelsen klarer å se alle ressursene og bruke de på en hensiktsmessig måte, slik at man kan oppnå godt samarbeid og dermed skape læring. Dette krever at lederen kan lese behovene og skape nye ideer, mener Fullan og Quinn (2017).

I respondent #5 sine svar kan vi kjenne igjen elementer som kan knyttes til dybdelæring. Det er for eksempel bruk av forskning, sørge for videreutvikling og kompetanseheving, samt å skape en dypere forståelse av hensikten med eget arbeid.

«De ansatte må se nytten av å jobbe med dette hvis ikke tror jeg at veien tilbake til «gammel praksis» er kort».

Her trekkes frem to av fire elementer som Fullan og Quinn (2017) mener skal til for å lære å lære; det å forstå materien og kompetanseheving til alle ledd. Da gjenstår punktene om å glede seg til å ta det i bruk i egen praksis og lysten til å lære mer. Dette får vi ikke svar på i intervjuet.

De ansatte blir tildelt ansvar for å dele kunnskap, og kan derfor ikke trekkes inn under driveren for ansvarskultur som handler om en dypere kunnskap og forståelse av den. Det vi

kan finne igjen her er lederens rolle som en som støtter og følger opp de ansatte og gir veiledning. Utover dette kommer det frem at:

«de ansatte får selv ansvaret for seg og sine egne mål i forhold til de ulike domene vi jobber med i CLASS»

Hvorvidt de ansatte tar ansvar for egen progresjon og evne til å utvikle seg selv eller ansvar for å utrette avtalte planer og endringer kommer ikke like klart frem.

Vi kan derimot finne litt om at respondent #5 har fokus på å styrke ledergruppen, slik at prosesser føres videre, noe som også er en del av dybdelæringen til Fullan og Quinn (2017).

Lederen har ønske om å ligge mest mulig i forkant, og har tatt videreutdanning for å:

«bli flinkere på dette selv».

Altså sette seg i stand til å lære å lære. Respondent #5 søker også:

«tips og erfaringer fra andre som har jobbet med dette lengre enn meg».

Fullan og Quinn (2017) mener at for å oppnå målrettet innsats, er det nyttig at lederen har kompetanse innen endringsledelse og endringsdynamikk.

Gjennom å knytte intervjuet opp mot koherensteorien til Fullan og Quinn (2017), kan vi finne enkelte elementer igjen i noen av de fem disiplinene til Senge (2004). Hos respondent #5 ser vi at det ligger en struktur i bunnen, at de bruker god tid, ser endringsprosesser og har individer som lærer og bidrar med kunnskap og visdom. Personlig mestring kan vi dermed finne igjen i en viss grad, ved at de ansatte setter egne mål for utvikling, som de må jobbe med på egenhånd. De reflekterer over praksis og justerer der det er behov.

Det kan fremstå som at respondenten også er innom mentale modeller. Da sikter vi til hvor hun sier at de lærer ved å jobbe faglig, dele kunnskap på møter, og se på mulige endringer. Deres fokus på at alle skal delta vil passe inn under gruppelæring, som er en faktor for å dra i felles retning og kan skape de resultatene organisasjonen ønsker seg. Senge (2004) trekker frem hvor viktig det er å ha forståelse for at selv om individet lærer, så betyr ikke det at hele organisasjonen gjør det, og man må derfor skape en kollektiv læringsarena.

6.1.6 Respondent #6

I svarene til respondent #6 kan vi se en ekstra mengde informasjon som passer under målrettet innsats i koherensteorien til Fullan og Quinn (2017).

Det er fokus på gode planverk hvor mål er definert gjennom:

«Felles satsningsområder for hele barnehagen».

Når vi så ser på hvordan hun sikrer at alle får samme kunnskap, svarer respondent #6:

«Det blir gjort ved å informere om hva vi skal gjøre. Og at de er del i prosessen når vi jobber med å definere kjernekomponenter og jobber i avdelingen og på tvers for å sikre faglig fokus mot det målet vi har satt oss».

Ved å jobbe på denne måten vil de kunne oppnå et felles språk, felles kunnskap og felles forventninger. Alle tre delene trekker Fullan og Quinn (2017) frem som særs viktige for å kalle det en god planleggingsfase, hvor felles visjon kan oppnås.

For å få til dette pedagogiske arbeidet trengs gode lederteam. Det er avgjørende for en lærende organisasjon sier Fullan og Quinn, (2017). Respondent #6 kan bekrefte dette fokuset og sier at de jobber med å utvikle:

«Tydelige ledere. Pedagogene er veldig viktige i dette arbeidet».

Fullan og Quinn (2017) sier at for å skape en samarbeidskultur, må man skape en sammenheng som skaper læring og endring. Det vil da være en vekstkultur som driver lærende ledelse, bygger kapasitet og jobber med godt samarbeid.

I empirien til respondent #6 kan vi finne deler av alle disse. Vi kan se tegn til kapasitetsbygging og samarbeid ved to utsagn:

«Vi benytter oss av den kunnskapen som er i personalet ...».

Og

«Vi er ett team og en barnehage».

Videre kan vi se at de har fokus på å holde seg faglig oppdatert og være nytenkende og at de har:

«Lærende møter med fokus på fag».

Og

«Delingskultur på tvers av barnehagen».

For å skape dybdelæring trekker Fullan og Quinn (2017) frem at for å lære å lære, trenger man å ha lyst til å lære mer. Dette kan det fremstå som at er til stede i organisasjonen til respondent #6 som:

«... har ansatte som er faglig interessert. Og jeg opplever at de får en større yrkesstolthet».

Hun sier også at de:

«Snakker frem fag. Er bevist på å bruke faguttrykk».

Ved å jobbe bevisst og aktivt med å anvende ny kunnskap og refleksjon, vil man kunne oppnå en dypere forståelse av innholdet og hvordan dette kan påvirke egen praksis. Og siden denne barnehagen også jobber med å:

« ... *planlegge, gjennomføre og evaluere vårt arbeid kontinuerlig*».

vil de kunne se sammenhenger som skaper læring, ifølge Fullan og Quinn (2017).

For å skape en ansvarskultur trekker Fullan og Quinn (2017) frem hvor viktig lederrollen er for organisasjonens utviklingsarbeid. Og det er også respondent #6 opptatt av:

«*Jeg som daglig leder må være bevisst min rolle som leder og motivator*».

Under denne driveren finner vi også nytten av å skape de gode lederteamene, som vi har nevnt tidligere for å kunne drive det lærende arbeidet fremover uten at lederen er tilstede.

Dette er en prosess som kan ta litt tid og som trenger tydelige rammer.

Lederen i denne barnehagen fremstår som bevisst sin egen rolle og har faglig fokus. Lederen deler ut faglitteratur til alle ansatte og har tydelige forventninger om at de skal stille forberedt til møter. Hun har videreutdanning, og er faglig oppdatert på ny forskning for å kunne være i front som lærende leder og pådriver.

Hos respondent #6 kan vi se noen trekk som vi gjenkjenner som enkelte av de fem disiplinene til Senge (2004). Vi ser at organisasjonen har struktur, satsningsområder og handlingsplaner som ligger til grunn som en ramme for å fremme læring. Videre kan vi se noen trekk vi kan knytte til gruppelæring ved at de ønsker at alle skal lære det samme og virkelig forstå hva det handler om. De jobber faglig for å oppnå en personlig mestring, og har en klar formening om at det foregår gjennom utviklingssamtaler, refleksjoner kompetanseheving for alle ansatte for å nevne noe. Dette vil kunne føre til en annen type kunnskap dersom det fører til at vedkommende føler en spesiell hensikt bak visjoner og mål, opplever i større grad en lykkefølelse av å være på jobb og bruke ny kunnskap, og blant annet kjenne på en sterk ansvarsfølelse. Et trekk ved denne disiplinen er at lederen oppmuntrer sine ansatte og det forteller respondent #6 at hun gjør.

Ved å fortelle oss at de har utviklet seg og at de klarer å ikke gå tilbake til gammel praksis, har respondent #6 klart å skape en ny innsikt som innebærer å lære nye ferdigheter og nytenkning og gjøre dette om til en ny praksis. Den har derfor likhetstrekk til mentale modeller (Senge, 2004).

6.1.7 Oppsummering av vertikal analyse

I den vertikale analysen har vi tatt for oss hver enkelt respondent og knyttet deres svar opp mot valgt teori. Når vi analyserer vertikalt gir det oss et helhetlig bilde av hver enkelt respondent. Det vil igjen kunne fortelle oss om barnehagen som respondenten driver oppfattes som lærende i henhold til Fullan og Quinns (2017) rammeverk for koherens og Senges (2004) fem disipliner.

Vi opplever det som enklere å identifisere driverne til Fullan og Quinn (2017), enn disiplinene til Senge (2004) i intervjuene til respondentene. Selv oppfatter vi driverne som mer konkrete, og at disiplinene omhandler mer de mellommenneskelige forholdene, og derfor mer utfordrende å kjenne igjen. Intervjuguiden vi har brukt er utformet etter rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017), med den oppfatning at vi kan dra veksler på Senges (2004) teori om den femte disiplin. Vi kan undre oss over om spørsmålene våre har vært gode nok til å få frem nettopp de mellommenneskelige forholdene slik vi tenkte, eller om dette er et tydelig tegn på hva som mangler i deres måte å jobbe med læring.

Hos respondent #1 ser vi samlet sett et hovedfokus på målrettet innsats og dybdelæring. Samarbeids- og ansvarskultur nevnes noe.

Hos respondent #2 er målrettet innsats nevnt mest. Samarbeidskultur og dybdelæring har tilnærmet likt fokus, mens ansvarskultur klarer vi ikke å finne igjen i intervjuet hennes.

Respondent #3 nevner mest innen målrettet innsats. Vi finner flest svar som kan kobles til ansvarskultur i denne beskrivelsen, og i mindre grad samarbeidskultur og dybdelæring.

I intervjuet til respondent #4 ser vi en mer balanse mellom bruken av målrettet innsats og dybdelæring. Samarbeidskultur trekkes frem i noe grad. Det er kun ett par punkter som kan kobles til ansvarskultur.

Respondent #5 ser vi et noe større fokus på dybdelæring enn målrettet innsats. Og utover det var det noen få utsagn som kunne trekkes mot samarbeids- og ansvarskultur.

Til sist så vi i respondent #6 sine svar at hovedtyngden var på målrettet innsats og dybdelæring. Samarbeidskultur så vi litt mer av enn ansvarskultur, og begge hadde få punkter i forhold til de to første driverne.

Med utgangspunkt i koherensteorien til Fullan og Quinn (2017), er det vi finner mest av målrettet innsats. Dybdeløring får også et stort fokus, og vi er overrasket over å finne så lite fokus på samarbeidskultur i svarene, og ikke minst ansvarskultur som vi ser enda mindre av.

En mulig årsak til at vi ser mindre av ansvarlighet kan knyttes til det Fullan og Quinn (2017) trekker frem om ansvarskultur, at de tre første driverne må ligge til grunn. Det kan også tenkes at dette er et område vi må ha større fokus på generelt i barnehagesektoren? At vi er for opptatt av de praktiske prosessene og strukturen, og da ikke ser hva den enkelte ansatte faktisk lærer for egen del, og i samarbeid med andre?

Når vi ser intervjuene i forhold til koherensteorien til Fullan og Quinn (2017) finner vi fortsatt at barnehagene jobber med læring. Vi ser imidlertid ikke den helhetlige tankegangen både Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004) mener må ligge til grunn for læring.

6.2 Horisontal analyse

I denne delen vil vi presentere funn vi kommer frem til i en horisontal analyse. Vi vil ta for oss ett og ett spørsmål hvor vi skal se på eventuelle forskjeller og likheter mellom de ulike respondentene. Dette skal vi koble opp mot teorien vi har valgt, for å se om vi kan si noe om vi har å gjøre med lærende organisasjoner, jamfør driverne og disiplinene som Senge (2004) og Fullan og Quinn (2017) skriver om i sine teorier. Vi valgte å unnlate å se etter disiplinen systemtenkning og driveren ledelse i denne analysen. Dette fordi vi ser på spørsmål samlet sett fra flere respondenter, og det oppleves for oss feil å skulle si at vi for eksempel fant tydelige tegn på ledelse, når det er en totalsum av alles intervjuer. Vi mener det er annerledes enn å skulle se samlet sett på de andre driverne og disiplinene, fordi systemtenkning og lederskap må ifølge Senge (2004) og Fullan og Quinn (2017) være tilstede for å oppnå læring fra øvrige disipliner og drivere. For å sammenligne vil vi bruke den stikkordsmatrisen som er vist tidligere i dette kapitlet, sammen med empirien fra intervjuene.

6.2.1 Rammeplanen og dokumenter utarbeidet av kunnskapsdepartementet har tydelig krav til barnehager om å drive lærende barnehager. Hva tenker du det innebærer?

Helhetsbildet av de horisontale svarene i det første spørsmålet, er at flesteparten av respondentene fokuserer på elementer vi finner igjen i dybdelæringen til Fullan og Quinn (2017). Fag og utvikling står sentralt, og de ønsker å skape en forståelse for hvorfor de skal lære ny kunnskap, og hvordan det skal se ut i praksis. Dette kan vi til en viss grad også kjenne igjen fra personlig mestring i teorien til Senge (2004). Respondent #3 sier det er et krav til barnehagene å:

«... holde seg oppdatert på nyere forskning og det å legge til rette for å drive utviklingsarbeid som tar høyde for krav i rammeplanen, men også resultater fra nyere forskning på barnehagefeltet».

Respondent #1 er inne på viktige poeng i dybdelæring og personlig mestring:

«I en lærende organisasjon har vi mennesker som forstår faget sitt, som er villige til å se på sin egen måte å være sammen med andre, ha et kritisk blikk til egen praksis ...».

Refleksjon brukes ofte som metode for å se hvor er vi i forhold til våre mål, og hvordan kommer vi oss videre, og jevnlig evaluering, slik vi kan se i svaret til respondent #6:

«... planlegge, gjennomføre og evaluere vårt arbeid kontinuerlig».

Vi kjenner igjen trekk fra samarbeidskulturen og gruppelæring i det å være nytenkende og hvordan ledelse gjennom ledergruppen brukes for å formidle videre til øvrige ledd i organisasjonen.

Lærende møter blir brukt som metode for en dypere forståelse og for å sikre at alle ansatte får samme faglige kunnskapen. Respondent #1 sier dette om å være en lærende organisasjon:

«En lærende organisasjon må holde seg oppdatert på fag, på forskning og litteratur, på samfunnsendringer og på de forhold som påvirker en personalgruppe ...» «det er viktig å vite at den praksisen som utføres, er slik vi ønsker og slik som lovverk og retningslinjer sier at det skal være».

Målrettet innsats kan vi koble opp mot bruken av kompetanseplan og implementering, og ikke minst at det bør være en rød tråd gjennom utviklingsarbeidet. Respondent #4 sier at:

«Det krever at vi har en rød tråd i det vi arbeider med og har gode implementeringsplaner ... ».

Vi ser derimot ingenting som kan kobles opp mot ansvarskultur, felles visjon eller mentale modeller.

6.2.2 Hva konkret betyr det hos dere i praksis?

Her ser vi igjen et sprik mellom svarene og hva respondentene vektlegger i det å drive en lærende barnehage. Det vi ser mest av er det vi kan knytte opp mot målrettet innsats (Fullan & Quinn, 2017). Respondent #1 er den som har størst fokus på å jobbe i felles retning, skape en kollektiv forståelse og engasjement. Det foreligger klare krav og forventninger til de ansattes arbeid fra respondent #1:

«De skal følge opp det vi enes om. Og de skal alle ha en forståelse om hvorfor vi gjør det vi gjør».

Som en viktig del av å drive lærende barnehager nevner respondent #4:

«Vi har en langsiktig kompetanseplan for barnehagen».

Vi kan lese ut ifra den horisontale linjen at det i størst grad er tre respondenter som trekker frem at ledelse er viktig. Det kan handle om relasjonsledelse, som respondent #4 trekker frem, eller selve lederen og rollen som motivator som respondent #6 sier noe om.

Respondent #1 forteller om en ledelseskultur som har fellestrekk til målrettet ledelse, samarbeidskultur og gruppelæring, samt litt ansvarskultur og mentale modeller:

«Her er ledelse og kultur satt på agendaen og vi ser det som ferskvare. Pedagogiske ledere er leder i ordets rette forstand. De vet hva og hvordan lede, de vet hva ansvar innebærer, i form av å inspirere, motivere, orientere og involvere; sette medarbeidere i stand til å forstå og å utøve sine oppgaver, eller ville være med i den retningen vi ønsker å gå, ved å ta del i arbeidet som det planlegges for; da i fellesskap».

Vi ser ellers lite i svarene som kan trekkes inn mot ansvarskultur og mentale modeller utover det å skape gode lederteam.

Samarbeidskultur og gruppelæring kan vi finne igjen i emner som å jobbe med kulturen, at alle skal med, og ikke minst at de samarbeider godt. Å være nytenkende og drive med lærende møter hvor forberedelser er en klar forventning ser vi også går igjen hos flere. Respondent #4 sier at de:

«... arbeider ut i fra forskningsbasert teori og praksis».

I motsetning til forrige spørsmål ser vi her at det er mindre fokus på dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017) og personlig mestring (Senge, 2004). Dette nevnes ikke i det hele tatt hos flere av dem, mens respondent #5 har nevnt et fokus på faglighet i forbindelse med å ha mer bruk av lærende møter der de skal bruke tiden på fag, og ikke på det som er mer praktisk.

Videre i svarene til respondent #5 ser vi at planer utvikles for å gjøre den faglige delen, hovedsakelig møter, mer strukturert. Dette kan knyttes mer opp mot lederskap (Fullan & Quinn, 2017).

6.2.3 Har du en plan for å fremme læring i din barnehage? Utdyp.

Respondentene har mye å fortelle på akkurat dette spørsmålet, og det er interessant hvor mye vi kan koble til målrettet innsats (Fullan & Quinn, 2017). Vi kan se mange fellestrekk som at alle, med unntak av respondent #1, bruker begrepet implementering som strategi for læring. Respondent #2 kan fortelle at de:

«Di 2 siste årene har me hatt gode planer for korleis me skal fremme læring og ikke minst implementering i egen barnehage».

Tilsvarende forklart hos respondent #3 som sier:

«Vi har laget oss en 2 års plan for implementering av områdene i CLASS, veiledning, oppfølging og evaluering underveis i utviklingsarbeidet».

Videre ser vi bruk av oppfølging, gode planer, at alle deltar i prosessene for å dra i samme retning i flere av svarene. Dette er elementer vi kan finne igjen i målrettet innsats (Fullan & Quinn, 2017).

Vi oppfatter at dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017) og disiplinen personlig mestring (Senge, 2004) blir mer brukt for dette spørsmålet. For å fremme læring mener respondentene at fag og kompetanseheving for alle ansatte er viktig. Respondent #1 sier at barnehagen jobber ut ifra tre delområder i en læringsprosess:

«1. Orientering til alle ansatte om hva, hvorfor og hvordan. 2. Oppfølging i hovedsak gjennom barnehagelærerne, det å lede gjennom andre. 3. Evaluere enten individuelt eller i felleskap, eventuelt begge deler».

Videre sier respondent #1:

«Og så handler det om å ha kunnskap om hvordan du får frem ansattes synspunkter og hvordan involvere flest mulig».

Det er interessant å se at samarbeidskultur og gruppelæring ikke nevnes oftere når spørsmålet handler om hvordan fremme læring. Respondent #4 skiller seg litt ut ved å si at hun har fokus på å bygge en god ledergruppe som drar i samme retning, og i den sammenheng poengter at relasjonsledelse er viktig. Det å bygge en god ledergruppe kjenner vi igjen i ansvarskulturen (Fullan & Quinn, 2017). Videre ser vi at respondent #4 arbeider i samme retning, noe som kan handle om både målrettet innsats og samarbeidskultur i koherensteorien (Fullan & Quinn, 2017), og gruppelæring i Senge (2004). Senge (2004) mener at lag som er fininnstilt oppnår en felles retningsforståelse. Respondent #1 forteller også om at de har jobbet med styrke barnehagelærerne i å drive ledelse, og hvordan utøve denne rollen på en hensiktsmessig måte gjennom blant annet veiledning som involverer deres medarbeidere.

Delingskultur trekker Fullan og Quinn (2017) frem som et viktig element i samarbeidskultur. Det er gruppen som skal utvikle seg og ikke kun individet. Dette vil også kunne bidra til økt kapasiteten da man øker læring på alle nivåer.

Respondent #4 og #6 har overraskende like svar, og begge forteller at de er opptatt av:

«delingskultur på tvers av avdelinger og barnehager».

Trekk som kan kobles opp mot dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017) finner vi i noe ulik grad hos respondentene. Den som skriver mest utdypende om det er respondent #1:

«I alle møtefora er refleksjon med som en metode. Det kan være å reflektere i fellesskap over rutiner eller praksis, tilbakemeldinger eller ting som blir observert. Og så knytte dette til forskning og kunnskap, for å få fram «best practice». Det kan være refleksjon over egen handling og egne mål for å bidra i barnehagens utvikling».

Ved å bruke refleksjon vil de kunne gå dypere inn i materien og utvikle klare mål. De kan begrunne sine handlinger og tenke dypt. De kan tenke selvstendig, men også i fellesskap, og anvende ny kunnskap og få frem den beste praksisen. Slike metoder kan gi økt personlig vekst og læring, og kan da trekkes i noe grad mot personlig mestring (Senge, 2004).

Felles for alle er at det er lite som retter seg mot ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017) og felles visjon (Senge, 2004). Det kommer derimot mye om systemer, metoder og kunnskaper om fag i intervjuene.

6.2.4 Har du en bevisst måte du jobber med kulturen for å drive læring på tvers?

Kapasitet innad i bedriften og hvordan denne skal benyttes til det beste kan vi finne i samtlige intervju. Det er også deling på tvers av barnehager gjennom bruk av nettverk og arbeidsgrupper. Dette finner vi igjen under samarbeidskultur (Fullan & Quinn, 2017). Fullan og Quinn (2017) mener man viser tillit til organisasjonens kunnskap og kompetanse ved å ta den i bruk før man eventuell trekker inn eksterne. Ved å utnytte ressursene som allerede befinner seg i organisasjonen vil læring spre seg, som igjen vil bidra til en positiv vekstkultur. Det kan videre føre til at de ansatte opplever sitt arbeid mer meningsfylt og at de forstår bedre betydningen av hvorfor samarbeid er så viktig for å fremme læring.

Kapasitet og samarbeid kan vi bruke for å trekke paralleller til Senge (2004) sin tanke for gruppelæring. Det som betyr noe er hvordan hver enkelt spiller sammen. Dersom gruppen lærer vil også organisasjonen lære.

Respondent #2 sier:

«Me har brukt egne ansatte på tvers av basene dersom det er personer som har satt seg ekstra godt inn i fag eller noko dei brenner for. Me har ein delingskultur på heile huset ...».

Nettverk med andre barnehager, kommunen og øvrige instanser blir nevnt. Respondent #1 sier:

«Jeg som leder i denne barnehagen er opptatt av å knytte kontakter og nettverk også på utsiden av barnehagen. Jeg er delaktig i arbeidsgrupper, har vært leder i nettverk ...»

Ved å delta i nettverk utenfor egen barnehage vil man kunne tilegne seg ny kunnskap som kan bidra til endret praksis. Dette er et sentralt tema for både Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004). Det gjenkjennes som dybdelæring i forhold til å tilegne seg ny kunnskap og glede seg til å ta den i bruk i egen organisasjon, samarbeidskultur ved at man utvikler seg sammen med andre og jobber i en arbeidsgruppe, og målrettet innsats siden man skaper økt kapasitet og økt læring (Fullan & Quinn, 2017). Dersom vi ser på Senge (2004) sine fem disipliner vil man kunne se likheter til mentale modeller, hvor man lærer nye ferdigheter og nytenkning og gjør dette om til ny praksis, og personlig mestring siden dette innebærer personlig vekst og læring og man videreutvikler egne evner.

Bruk av fag ser vi flere har sagt er viktig for å jobbe med kultur på tvers. Det at alle har samme utgangspunkt, som respondent #1 sier:

«Når vi har mer felles kunnskap og «snakker samme språk» er det enklere å forvente læring i alle grupper, om de samme temaene».

Dette gjenkjenner vi i målrettet innsats og dybdelæringen til Fullan og Quinn (2017).

Dybdelæring ser vi i tillegg hos de som nevner at de bruker refleksjon og drøfting for å lære mer om egen praksis.

6.2.5 Hvilke prosesser er viktige for å nå mål som er satt for å fremme læring?

Respondentene trekker frem flere ulike prosesser eller oppgaver de mener er viktige for å nå mål som er satt for å fremme læring. Det som er mest fremtredende for oss i intervjuene er det Fullan og Quinns (2017) driver, målretta innsats. Respondent #1 og # 3 trekker frem viktigheten av god oppfølging. Utenom dette finner vi ikke noe annet i svaret til respondent

#3 som tyder på målretta innsats. Respondent #1 er også opptatt av å skape en felles forståelse, noe hun har felles med respondent #2 og #4. Respondent #1 uttrykker:

«Det handler om å sikre at alle har den samme forståelsen. Alle trenger ikke alltid å være enig, men vi må forstå det samme».

Respondent #1 skiller seg deretter ut ved å fremheve flere moment som kan knyttes til målretta innsats, som å skape en felles retning, å reflektere over egen praksis og å avklare hva som må til for å lære. Respondent #4 trekker frem struktur, det å ha en implementeringsplan og å jobbe med utviklingssamtaler, som alle kan kjennes igjen i denne driveren. Respondent #6 er også opptatt av å sikre et faglig fokus mot målet de har satt seg.

Disiplinene felles visjon eller personlig mestring (Senge, 2004) kan vi ikke se noe til i svarene på dette spørsmålet.

Dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017) gjenkjenner vi blant annet i det å ha forventninger til de ansatte, det å evaluere og reflektere over egen praksis, som respondent #1 trekker frem. Vi gjenkjenner ikke tydelig dybdelæringen hos respondent #3 og #4. Klare forventninger er også gjenkjennbart i ansvarskulturen (Fullan & Quinn, 2017), sammen med viktigheten av veiledning og oppfølging underveis, som kommer frem i intervjuet til respondent #1 og #3. Respondent #4 forteller at de bruker utviklingssamtaler med alle ansatte for å fremme læring, som vi kan gjenkjenne fra både ansvarskulturen og dybdelæringen, i forhold til å sørge for progresjon.

Disiplinen mentale modeller (Senge, 2004) ser vi ikke i svarene fra respondentene på dette spørsmålet. Senges (2004) gruppelæring aner vi så vidt når respondent #6 snakker om det å jobbe mot en felles mål, respondent #1, #2 og #4 snakker om å ha en felles forståelse og respondent #2 og #5 snakker om å få alle med. Respondent #5 uttrykker:

«Vi syntes det er viktig å bruke tid. Sikre at vi har med alle ansatte. Vi må også se på «hva betyr dette for oss her og nå».

Fullan og Quinns (2017) samarbeidskultur kjenner vi kun igjen respondent #6, som sier at hun legger vekt på tydelig ledelse.

6.2.6 Hvordan sikrer du at den enkelte ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne?

På dette spørsmålet ser vi at respondentene er opptatt av ganske ulike ting. Respondent #3 er mest opptatt av det å stille krav og avklare forventinger, ha gjennomgang av stillingsinstruks, og å følge opp mål. Dette gjenkjenner vi som driveren måloppnåelse (Fullan & Quinn, 2017). Respondent #3 forteller at:

«Målene følges opp halvveis i året. Er målene nådd, setter vi nye. Er de ikke, snakker vi om hvorfor og hvordan de kan nås».

Samme driver kjenner vi igjen hos respondent #1, som forteller at hun kartlegger kunnskap og at hun systematiserer samtaler og veiledning. Respondent #5 er også opptatt av å jobbe systematisk med ansattes personlige mål. Respondent #4 og #6 stiller begge krav om at ansatte skal holde seg faglig oppdatert og at de skal stille forberedt til møter, og ansatte setter seg mål som følges opp. Respondent #2 forteller at hun har sendt ut fagstoff til alle sine ansatte som de skal oppdatere seg på.

Vi finner ikke igjen felles visjon, som både Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004) er opptatt av for å fremme læring. Vi opplever imidlertid å identifisere Fullan og Quinns (2017) ansvarskultur når respondent #1 trekker frem at hun gir ansatte tilbakemeldinger på arbeidet deres. Det samme gjør vi når respondent #2, #3, #4 og #6 forteller at de har medarbeider- eller utviklingssamtaler med ansatte, at de ansvarliggjør dem og følger opp underveis. Respondent #4 forteller:

«Jeg har utviklingssamtaler med ped.leder. De setter opp et mål de ønsker å arbeide med, eventuelt hjelper jeg de å sette opp et mål hvis de syntes det er vanskelig. Dette målet følges opp på neste samtale, men også før neste samtale ved behov. Det øvrige personalet har jeg kun en samtale med per år, deretter er det ped.leder som følger opp».

Vi gjenkjenner ikke disiplinen mentale modeller (Senge 2004) hos noen av respondentene.

Respondent #1 legger frem viktigheten av god kommunikasjon og det å holde seg faglig oppdatert, som vi kan gjenkjenne i dybdelæringen (Fullan & Quinn, 2017). Vi kan til en viss grad også si at vi kan gjenkjenne disiplinen personlig mestring (Senge, 2004) når respondent

#2, #3, #4 og #6 trekker frem at de har utviklingssamtaler for å utvikle ansatte, og at de følger opp, som handler om å oppleve personlig vekst og læring og det å være i en kontinuerlig lærende tilstand. Vi ser svært lite til Fullan og Quinns (2017) samarbeidskultur i dette spørsmålet, med unntak av med respondent #3 som snakker om viktigheten av å dele med hverandre for støtte og veiledning. Til dels kan vi gjenkjenne disiplinen gruppelæring (Senge, 2004) i det samme. Respondent #3 forteller at:

«Alle medarbeidere har medarbeidersamtaler to ganger hvert år. Her settes mål og disse må alle dele med egen avdeling for støtte og veiledning».

6.2.7 I hvor stor grad har du delegert makt og myndighet slik at dine ansatte faktisk får anledning til å ta ansvar for læring?

På dette spørsmålet gir respondent #3 svar som tyder på at hun også her er opptatt av at ansatte skal settes krav til og at de skal utvikle seg. Respondent #4 trekker frem at de har gode refleksjoner på avdelingene rundt ulike tema, og at de lager handlingsplaner for hvordan de vil arbeide med dette i praksis. Både respondent #5 og #6 tar opp det å ha mål å jobbe med. Dette kjenner vi igjen fra Fullan og Quinns (2017) målretta innsats. Disiplinen felles visjon (Senge, 2004) er igjen fraværende.

Ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017) identifiserer vi når respondent #3 sier hun gir ansvar til de som tar ansvar, og at hun følger opp og gir veiledning. Respondent #5 forteller hvordan hun har delegert ansvar til pedagogiske ledere og at hun støtter dem ved å bistå i forberedelser på lederteam. Også respondent #2, #3, #4 og #6 sier de har delegert ansvar til sine pedagogiske ledere. Respondent #2 sier hun i tillegg delegerer til øvrige ansatte som er motivert:

«Dersom eg har ansatte som brenner ekstra for fag eller tema, delegerer eg fort vidare til mine ansatte slik at dei kan få holde foredrag og temakvelder med meir. Dette er uavhengig kva type tittel dei har i barnehagen».

Mentale modeller fra Senges (2004) fem disipliner kan vi ikke finne igjen i intervjuene.

Disiplinen personlig mestring (Senge, 2004) gjenkjenner vi i respondent #1 sine svar i det at de ansatte lærer å utvikle seg, og at de har stor grad av påvirkning inn i eget arbeid. Det kan

tyde på at det er trygt for ansatte å skape visjoner. Det at respondent #4 trekker frem evaluering kan vi forstå som det å se den nåværende virkeligheten og erkjenne at det kan være avstand mellom visjon og nåværende virkelighet.

Vi kan gjenkjenne Fullan og Quinns (2017) dybdelæring i det samme, og også når respondent #1 har fokus på fag, og når respondent #5 og #6 jobber for å oppnå mål. Det eneste svaret som treffer på faktisk både Senges (2004) gruppelæring og Fullan og Quinns (2017) samarbeidskultur er når respondent #1 sier at de har «*stor grad av autonomi*». Vi tenker at autonomi i denne sammenheng både handler om at man er fininnstilt og kan gi styrke til hele gruppa, og om hvordan man «*spiller sammen*». Da kan man i større grad erkjenne at våre egne handlinger skaper vår virkelighet, og på den måten lære sammen. Det kan også tyde på godt samarbeid, både i gruppa og på tvers og at alle ansatte opplever seg hørt. At det er flere enn bare lederne som drar prosesser fremover, fordi de har eierskap og motivasjon.

6.2.8 Hvordan ivaretar du egen evne til å være i front som lærende leder og pådriver? (Hvordan setter du deg selv i stand til å lære å lære?)

Vi ser i intervjuene fra respondent #4, #5 og #6 at de har tatt videreutdanning. Respondent #3 og #4 forteller at de er opptatt av faglighet og en rød tråd i arbeidet sitt. Vi ser også respondent #2 og #4 trekker frem nettverk som en god læringsarena. Dette kjenner vi igjen fra Fullan og Quinns (2017) målretta innsats. Felles visjon (Senge, 2004) gjenkjenner vi ikke. Respondent #2 forteller hvor viktig nettverk har vært for henne:

«Her har nettverket vært gull for meg ... alle møtene er svært lærerike med mykje innhold og agenda kor ein måtte være i forkant. Det gav meg motivasjon, inspirasjon og ikkje minst ein følelse av å være ein del av eit team som hadde mykje kunnskap og var faglig flinke. Me hadde ein delingskultur som gav meg ekstra motivasjon til å være i forkant med mine egne ansatte i egen barnehage».

Dybdelæring (Fullan & Quinn, 2017) kjenner vi igjen i intervjuene når respondent #1 snakker om å være kunnskapssøkende, respondent #2 sier hun er lærevillig, respondent #4 streber etter å søke ny kunnskap. Respondent #1 sier hun er bevisst på hvor og når hun trenger å søke støtte hos andre. Det viser at man har lyst til lære mer, at man reflekterer over egen praksis og

ønsker å sørge for egen progresjon. Vi ser også at respondent #2, #3, #4 og #6 er opptatt av å holde seg faglig oppdatert og respondent #3 og #6 av betydningen av ny forskning. Mye av det samme kjenner vi igjen i Senge (2004) personlig mestring, som blant annet handler om personlig vekst og læring og denne streben etter læringen. Her kan vi til dels også ane noe av mentale modeller (Senge, 2004) i det å lære nye ferdigheter og faktisk ta de i bruk. Her er det viktig med ledere som har både refleksjons- og granskningsevne. Når vi ser at respondent #3 sier hun er lydhør og nysgjerrig og respondent #1 sier hun er undrende og reflektert kan vi tolke det inn i at det handler om mentale modeller. Vi gjenkjenner noe av det samme i Fullan og Quinns (2017) ansvarskultur, hvor de er opptatt av at man også ivaretar ansatte som ikke er lik en selv, som utfordrer og er mer kritiske. Dette blir særlig trukket frem av respondent #3 som sier hun ser verdien av ulikheter i personalet.

I ansvarskultur er det viktig å danne gode relasjoner til alle i personalet, som respondent #4 trekker frem når hun forteller at de har fokus på relasjonsledelse. Vi gjenkjenner også disiplinen gruppelæring (Senge, 2004) når respondent #1 forteller om en ledelse som samarbeider godt og respondent #4 og #5 forteller om en god delingskultur innad og med andre daglige ledere. Det samme kan vi kjenne igjen i Fullan og Quinns (2017) samarbeidskultur, i forhold til å dele kunnskap og erfaringer på tvers. Respondent #1 forteller om egen utvikling som leder:

«Jeg har utviklet meg selv som leder fra å «gjøre alt selv», til å skape en kultur hvor vi leder sammen i fellesskap, gjennom hverandre».

6.2.9 Oppsummering av horisontal analyse.

I vår oppgave skal vi få svar på hvordan styreren arbeider for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon. I den horisontale analysen danner vi oss et inntrykk av hvordan våre respondenter konkret arbeider, gjennom deres svar på de ulike spørsmålene. Vi får da mulighet til å se mer helhetlig på deres strategier og arbeidsmetoder for læring, og har et sammenligningsgrunnlag hvor vi kan se mer tydelig likheter og forskjeller. Basert på vertikal og horisontal analyse vil vi gjøre en oppsummering av våre funn og komme med en konklusjon i henhold til vår problemstilling. For å gjøre funnene mer visuelt, har vi laget en oversiktstabell for hver av de to teoriene (se figur 5, s.101 og figur 6, s. 102) hvor vi har

sortert respondentenes intervju til de ulike driverne i koherensteorien (Fullan & Quinn, 2017) og de fem disiplinene i systemteorien (Senge, 2004).

Vi opplever at det er vesentlig enklere å kunne trekke paralleller til Fullan og Quinn (2017) sin teori om rammeverket for koherens, enn de fem disiplinene i systemteorien til Senge (2004). Dette tror vi blant annet kan være fordi driverne i koherensteorien er mer beskrivende om ulike prosesser og utbytte av disse, mens de fem disiplinene går mer på systemer for å utvikle det mellommenneskelige. Felles for de begge er at man må ha alle fem driverne eller fem disiplinene tilstede for å kunne ha den sammenhengen og helheten som skal til for å bli en lærende organisasjon. Med dette i tankene skal vi se på våre seks respondenter, og deres måte å jobbe for å fremme læring. Ser vi noen sammenheng og helhet?

Det vi ser som et felles fokus hos våre respondenter er målrettet innsats og dybdelæring. Vi ser også at de alle har noen innspill av samarbeidskultur. Vi ser veldig lite av ansvarskultur. Ansvarskulturen er den driveren som gjerne kommer på plass helt til slutt fordi man må jobbe med de tre andre først. Når man har klart dette og samtidig mestrer lederskapet, som er den overordnede driveren, vil man ha skapt en sammenheng for læring (Fullan & Quinn, 2017).

I denne horisontale analysen ser vi trekk av personlig mestring og gruppelæring, som er to av disiplinene til Senge (2004). Vi klarte også å se noen elementer som knyttes opp mot mentale modeller, mens felles visjon var helt fraværende.

Vi kunne se at de hadde strategier for å jobbe med læring og systemer som kunne bidra til en felles metode innad i barnehagen. Styrerne var enige i at lederens rolle i utviklingsarbeid var viktig for å få til en rød tråd og en felles forståelse.

Til tross for mange gode svar om strategier, systemer, planer og metoder, og at de helt sikkert ser resultater av dem i egen praksis, kan vi ikke konkludere med at de er helhetlige lærende organisasjoner. Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004) har alle veldig omfattende teorier som er krevende å få til dersom man ikke har nok kunnskap. De poengter klart og tydelig at

man må ha en helhetlig tenkning om alle prosessene som må fungere i sammen for å skape læring som varer. En læring som setter seg i veggene. Og når våre respondenter mangler mange elementer i flere viktige drivere, vil de stå i fare for å skape raske løsninger, som fungerer her og nå. Uten ansvarliggjøring, samarbeidskultur (Fullan & Quinn, 2017), mentale modeller og felles visjon (Senge, 2004) vil de ikke oppnå en helhetlig læring.

Selv om vi konkluderer med at våre utvalgte barnehager ikke er lærende nok i henhold til Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004) sine teorier, ser vi også at det kan være våre egne spørsmål som ikke favnet godt nok de teoriene vi valgte ut.

6.2.10 Oversiktsmodeller for å illustrere funnene i studien

Vi har laget to oversiktsmodeller for å illustrere vår konklusjon om at styrerne jobber fragmentert med læring.

Den første oversiktsmodellen inneholder respondentenes svar sett i forhold til koherensteorien til Fullan og Quinn (2017), hvor vi har tatt utgangspunkt i de fem driverne; målrettet innsats, samarbeidskultur, dybdelæring, ansvarskultur og lederskap (se figur 5, s. 103). I denne oversiktsmodellen har vi hentet ut de begrepene og betydninger av setninger som ligger inn under de ulike driverne (Fullan & Quinn, 2017). Deretter har vi summert antall ganger begrepene og betydningene blir brukt av hver respondent. Den andre oversiktsmodellen inneholder respondentenes svar sett i forhold til de fem disiplinene; personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, gruppelæring og systemtenkning fra teorien til Senge (2004) (se figur 6, s. 104). Her har vi tatt utgangspunkt i respondentenes svar hvor betydningen passer til de fem disiplinene (Senge, 2004). Etter denne sorteringen lagde vi to tabeller som illustrerer resultatene vi har brukt i analysen av innsamlet data som gir grunnlaget for vår konklusjon (se tabell 1 og 2, s. 105).

Oversiktsmodell over respondentenes svar i forhold til koherensteorien (Fullan & Quinn (2017)).

	Resp #1	Resp #2	Resp #3	Resp #4	Resp #5	Resp #6
Fullan & Quinn						
Måltrettet læring	Felles forståelse- Oppfølging Felles retning- Refleksjon Tilbakemelding Ledelse- Systematikk Hva, hvorfor, hvordan Felles kunnskap-Nettverk Team-Involvere Kartlegging-Reflekterende Bevisst lederrollen	Ledelse-Møterstruktur Lærende møter Implementering- Gode planer Team-Informasjon Alle med Felles forståelse Mål-Medarbeidersamtaler Nettverksfordeler	Forstå hvorfor- Utviklingsarbeid Rød tråd-Oppfølging underveis Implementering-Nettverk Team-Oppfølging- Forventninger Stillingssinstruks- Måloppfølging Krav-Medarbeidersamtaler- Videreutdanning-Faglighet	Implementering-Kompetanseplan Måltrettet arbeid-Lærende møter Deltagelse-Samme retning Ledelse-Nettverk- Team- Rød tråd- Satsningsområder- Videreutdanning Utviklingsamtaler-Nettverking Implementeringsplan- Refleksjon Felles forståelse-Oppfølging- Faglighet-Krav-Handlingsplan	Mål -Implementering Team-Nytten-Forståelsen Alle med-Oppfølging Manglende forståelse Systematikk-Dokumenter Planer-Støtte- Videreutdanning Faglig oppdatering	Kompetanseplan-Ledelse-UDIR Implementering-Lærende møter Utviklingsamtaler-Nettverk-Mål Satsningsområder-Faglig fokus- Krav-Refleksjon-Handlingsplan Videreutdanning Faglig oppdatering
Måltrettet læring	Kultur for ledelse- Kultur-Team Autonomi samarbeidende Ledelse	Forberedelser-Lærende møter Ledelse-Forberedelser Forberedt-Delingskultur Ressurser-Ansatt ressurser	Alle med Delingskultur Team	Nytenkning-Delingskultur Rulering - Team	Delingskultur Ressurser Team	Ledelse-Felleskapsfølelse Lærende møter-Samarbeid Delingskultur-Nytenkning
Samarbeids						
Dybdelæring	Refleksjon- Forstå faget- Kritisk blikk-Faglig oppdatert Evaluere- Ledelse Forventninger-Fag-Forskning Kommunikasjon- Utvikling Kunnskapssøkende Reflekterende	Refleksjon- Fremme læring Medarbeidersamtaler Faglig fokus- Lærevilling	Utviklingsarbeid- Faglig oppdatert Oppfølging underveis Implementering Forskningens betydning Faglighet	Refleksjon -Evaluering-Fag Faglig oppdatering Utviklingsmaterie-Implementering Implementeringsplan kunnskap Kompetanseheving-Kritisk blikk	Forskning - Videreutvikling (progresjon)- Faglighet Evaluere- Praksis Kompetanseheving Hvor skal vi-Nytten Implementering-Kunnskap Forsåelsen- Kunnskapssøkende	Faglig oppdatering- Evaluere Forskningbasert- Ledelse Utviklingsamtaler- Reflektere Implementeringsplan-Faglig fokus Mål-Fag-Kunnskap Videreutdanne alle
Ansvarskultur	Kultur for ledelse Oppfølging- Lederrollen Ansvarliggjøring Tilbakemeldinger	Ledelse-Veiledning Medarbeidersamtaler	Oppfølging underveis Veiledning Medarbeidersamtaler Ansvar-Lydhør Utlikhetenes relevans	Utviklingsamtaler Relasjonsledelse	Veiledning-Oppfølging Ansvar- Støtte	Ledelse-Utviklingsamtaler Ansvarliggjøring
Ledelse	Kunnskapssøkende Bevisst lederrollen Nysgjerrig-Reflekterende, Følger opp- Involverer Inspirere-Motivere-Tillit Respekt- Faglig oppdatert Dra i samme retning Avklare og orientere Forskningssinteressert.	Gode rammer-Ledelse Lærende møter Fremme læring God tid-Lærevilling Være i forkant Motiveres av andre Faglig fokus-Delegere	Rød tråd-Faglighet Forkant-Lydhør-Nysgjerrig Krav-Delegere- Utviklingsarbeid- Alle skal med Følge opp-Veilede	Faglighet- Rød tråd Relasjonsledelse Setersbevisst-Tilgjengelig leder Krav-Følge opp-Ledelse- Videreutdanning-Kritisk blikk Måltrettet arbeid	Være i forkant Videreutdanning- Oppfølging-Støtte-Ansvar- Kunnskapssøkende- Systematikk-Delegere Ansvarliggjøring Alle skal med-Faglighet- Møtestruktur-Veiledning	Faglig oppdatert-Forberedt Forskningbasert- Videreutdanning-Ledelse Motivator- Lærende møter Ansvarliggjøring Krav- Utviklingsamtaler

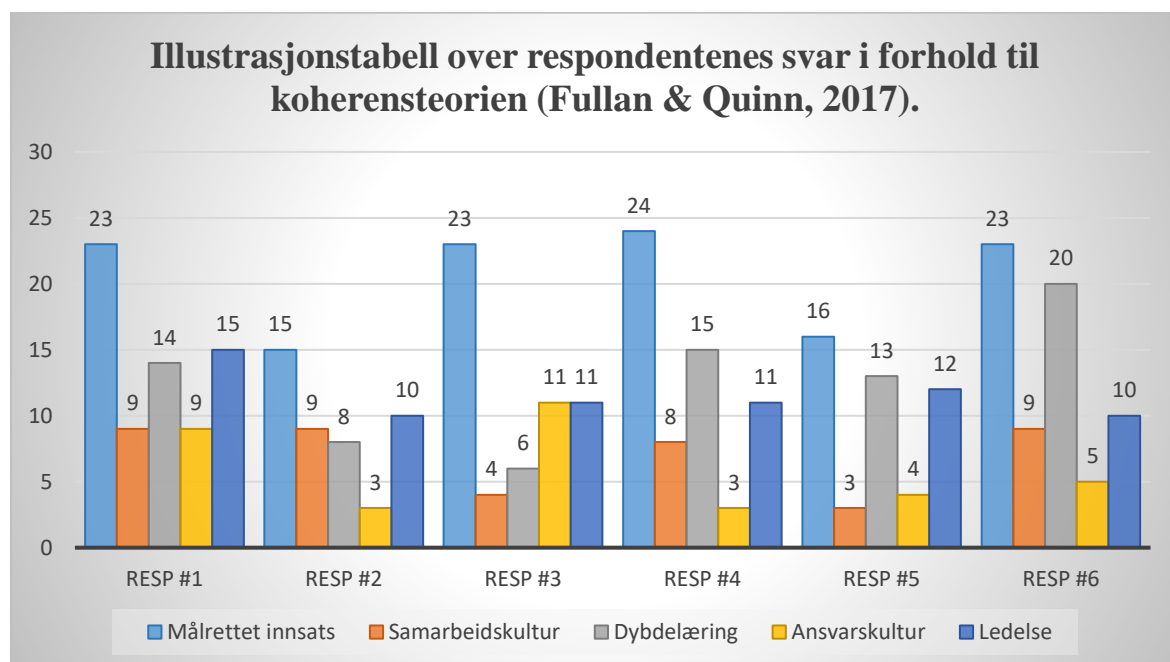
Figur 5 Oversiktsmodell over respondentenes svar i forhold til koherensteorien (Fullan & Quinn, 2017).

Oversiktsmodell over respondentenes svar i forhold til de fem disiplinene (Senge 2004).

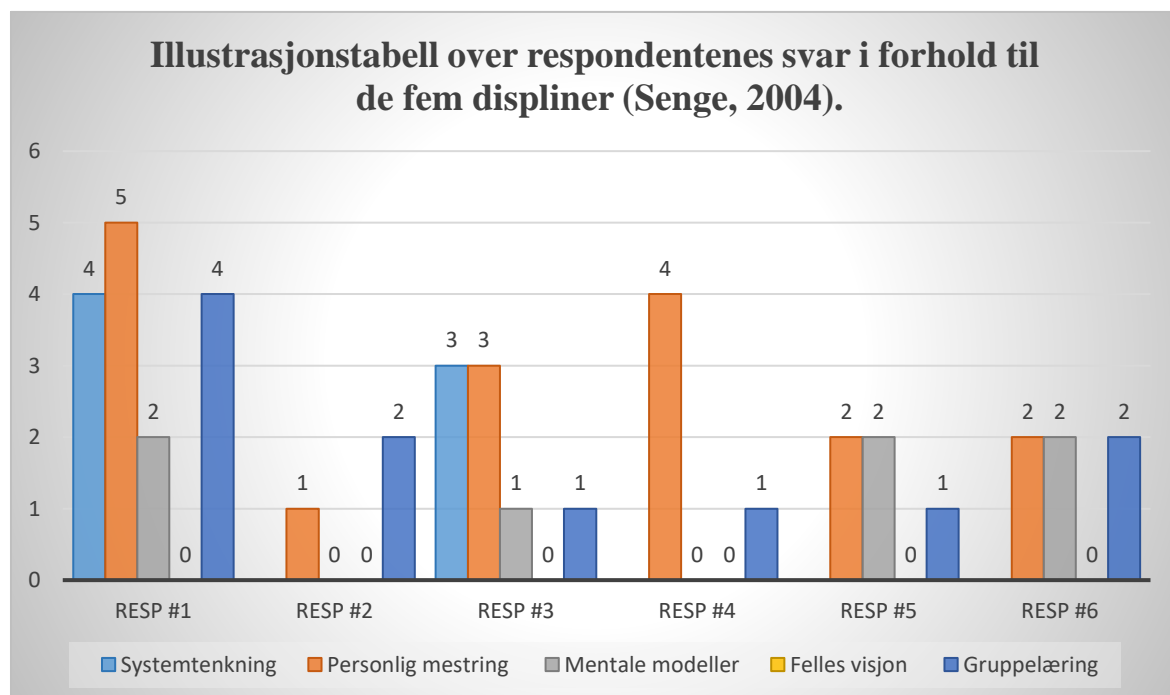
	Resp #1	Resp #2	Resp #3	Resp #4	Resp #5	Resp #6
Senge – Den femte disiplin						
Systemtenkning	Se konsekvenser av egen handling Hvordan ting henger sammen Tilbakemelding Dele ansvar		Helhetlig måte å jobbe med læring Ser sammenhenger Rød tråd	-	-	-
Personlig mestring	Sikre informasjon Avklare forståelse Personlig utvikling Tilbakemeldinger Kartlegge kunnskap	Ressurser i personal	Personlig vekst og læring Økt kompetanse Økt ferdigheter	Drive læring Lærende møter Samarbeid Delingskultur	Egne mål for utvikling Reflekterer over egen praksis	Faglig Utviklingssamtaler
Mentale modeller	Lærende ledelse Ny innsikt		Individuell utvikling av ansatte	-	Jobbe faglig Dele kunnskap?	Utviklet seg Går ikke tilbake til gammel praksis
Felles visjon	-	-	-	-	-	-
Gruppeløsning	Felles retningsfølelse Utfylle hverandre Styrke hele teamet Felles refleksjon	Læring i gruppe Delingskultur	Alle skal med	Alle skal med	Alle skal delta	Alle skal lære det samme Forstå

Figur 6 Oversiktsmodell over respondentenes svar i forhold til de fem disiplinene (Senge, 2004).

Tabell 1 Illustrasjonstabell over respondentenes svar i forhold til koherensteorien (Fullan & Quinn, 2017).



Tabell 2 Illustrasjonstabell over respondentenes svar i forhold til de fem disiplinene (Senge, 2004).



7. Oppsummering og veien videre mot den lærende barnehagen.

I dette kapittelet skal vi si noe om spørsmålet vi ønsket å få svar på og hvorfor. Vi vil beskrive hvordan vi har gått frem, hva vi fant, og hvilke praktiske og teoretiske implikasjoner som har oppstått i vår studie. Helt til slutt har vi noen råd til eiere av private- og kommunale barnehager om hva vi mener kan bidra til å fremme lærende barnehager.

7.1 Hva er spørsmålet vi ønsket å få svar på og hvorfor er dette spørsmålet så viktig?

Vår problemstilling i denne oppgaven er «Hvordan arbeider styreren for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon?».

Bakgrunnen for vårt spørsmål er at vi ser en utviklingen i barnehagesektoren hvor det stadig kommer økte krav fra myndighetene om kvalitet og læring i barnehagen. I 2019 kom resultatene fra den store GoBaN-rapporten (2019), som viser at kvaliteten i norske barnehager er «midt på treet» i forhold til enkelte europeiske land, og at vi i mindre grad jobber forskningsbasert. Vi har i de senere årene opplevd økt satsning på kompetanseheving i vår sektor, som et resultat av blant annet nyere undersøkelser og forskning. Ledernes kompetanse innen ledelse og faglig utvikling er blant dem. Ledere i barnehage ble fra våren 2011 oppfordret til å delta på nasjonal lederutdanning for styrere, som videre kan innlemmes i en eventuell master i ledelse. Ved å øke lederens kompetanse innen utviklings- og endringsarbeid, tenkes det at hver enkelt barnehage ha større forutsetninger for å lykkes i å bli mer lærende. Dermed ble vi nysgjerrige på hvordan styreren faktisk jobber for å bli en mer lærende organisasjon. Hva tenker de selv om hva det vil si å være en lærende organisasjon, og hva konkret gjør de for å komme dit?

Vår egen organisasjon har de siste årene satset bredt på forskningsbasert kompetanseutvikling for hele personalet. Det er også utarbeidet lederforventinger som skal gjelde for både daglig leder og pedagogiske ledere, i et ledd for å styrke ledelsen i hver barnehage. Dette har vært med på å gjøre oss enda mer bevisst på lederens betydning, og det har bidratt til vår nysgjerrighet og undring i utarbeidelsen av vår problemstilling.

Vi synes det er viktig å se om barnehagene er lærende i den grad de bør være, for å nå opp til de mange kravene barnehagene skal forholde oss til. Om de har en helhetlig måte å tenke

endring på slik at den faktisk vedvarer og de endrer praksisen til det bedre. Og hvordan får de med seg alle ansatte slik at kompetansehevingen skjer i alle ledd? Dette ville vi finne mer ut av i vår studie.

7.2 Hva har vi gjort i denne oppgaven?

Vi innleder oppgaven vår med en innføring i læringsbegrepet i en barnehagepolitisk kontekst. Videre har vi valgt oss ut to sentrale teorier innenfor læringsbegrepet, rammeverket for koherens til Fullan og Quinn (2017) og de fem disiplinene til Senge (2004). Først for å se hva de legger i sine teorier, og i begrepet «en lærende organisasjon», for siden å bruke det i våre analyser. På bakgrunn av vår problemstilling valgte vi en kvalitativ metode. Vi utarbeidet en intervjuguide, som vi gjennom intervju med styrere ønsket å finne svar på hvordan styrere arbeidet med læring. Vi gjorde oss et utvalg i respondenter, og valgte å spørre daglig ledere i vår egen kjede, FUS barnehagene. Etter å ha gjennomført intervjuene har vi gjengitt de mest relevante funnene våre i empirikapittelet. Videre har vi analysert funnene våre både vertikalt og horisontalt, og sett det vi har funnet opp mot vår valgte teori. Deretter kunne vi trekke en konklusjon for å svare på vår problemstilling.

7.3 Hva fant vi?

Vår tolkning er at ingen av styrerne jobber helhetlig nok med læring i henhold til de valgte teoriene om læring fra Fullan og Quinn (2017) og Senge (2004). Vi fant ikke en modell som er lik for alle styrerne. De beveger seg i ulike retninger. En av styrerne nærmet seg i noe større grad en helhetlig måte å jobbe på enn de andre, uten at vi kan sidestille alle de øvrige respondentene. Vi fant igjen flere måter å jobbe med læring på fra våre valgte teorier. Flertallet fremstår gjennom intervjuene likevel mindre bevisst på en den helhetlige måten å drive læringsutvikling på i egen barnehage. Noen av elementene vi fant i varierende grad var systemtenkning og struktur, kapasitetsbygging, fokus på fag og forskning, tydelige forventninger til de ansattes progresjon og utvikling, forskningsbasert implementerings- og utviklingsarbeid, og samarbeid og delingskultur på tvers. Elementer vi fant i større grad hos flertallet var bruk av lærende møter, implementeringsplan, bygge et godt lederteam, holde seg faglig oppdatert og bruke refleksjon.

Styrerne jobber med læring på flere nivå, men det synes ikke å ha etablert seg en eller flere særskilte modeller for læringsutvikling i barnehagene. Læringen bærer preg av å være fragmentert og beveger seg langs ulike spor. Vi ser ingen samlende strategi, men tegn til at det kan være litt ad hoc-basert. Det vil si at de har tilegnet seg kunnskap om ulike metoder i ulike forbindelser, for så å lage en egen variant som ikke er overveiende strategisk og helhetlig.

7.4 Hva er de praktiske implikasjonene av studien?

Ut ifra hva vi leser i teorien og hva vi ser av funnene våre, er vårt viktigste budskap til andre styrere og daglig ledere i barnehagene at de må sørge for å jobbe helhetlig i sine læringsprosesser. Vi vet at styrere har en veldig kompleks rolle, og at de ofte blir «tatt» av andre oppgaver, som rapporteringer og kontrollsystemer. Dette bekreftes også av «Børhaug-rapporten» (2018) som trekker frem at barnehagene i større grad må rustes for å bli lærende organisasjoner. Den peker blant annet på at styrerne bør få administrativ avlastning, inklusive deler av personaloppfølginga, slik at det frigjøres kapasitet (Børhaug m.fl., 2018). Det kommer også frem at styrerne bør utvikle sin kompetanse. «Med tanke på at styrerne skal drive med systematisk utviklingsarbeid i en virksomhet som blir stadig mer kompleks, er det også viktig at de har masterkompetanse» (Børghaug m.fl., 2018). Har man på plass den systemiske tenkningen som Senge (2004) er opptatt av, må vi se på hva som er viktig å jobbe med mer konkret. Selv om vi ser at våre respondenter jobber med personlig mestring på ulike nivåer, vil vi anbefale alle å se viktigheten av nettopp dette. Som styrer er man avhengig av at de ansatte opplever mestring i sitt arbeide for å kunne lære. Det er med på å kunne skape de resultatene man ønsker seg. Videre vil vi anbefale å jobbe med det Senge (2004) kaller mentale modeller. Dette ser vi lite av blant de lederne som vi har intervjuet. De mentale modellene påvirker hvordan vi oppfatter ting og har sterk innflytelse på hvordan vi handler. Det innebærer blant annet å lære nye ferdigheter og det å ta i bruk institusjonelle nytenkninger. Det vil si at innovasjoner blir realisert i organisasjonen.

Det leder oss over til den disiplinen som var helt fraværende i vår kartlegging; felles visjoner. I og med at vi kjenner FUS kjeden godt, vet vi at kjeden respondentene er ledere i har en overordnet felles visjon. Det er vanlig praksis for barnehager å ha felles visjoner. Likevel

kommer det ikke til uttrykk i intervjuene når det handler om hvordan styrerne jobber med læring. Den felles visjonen må være virkelig felles, slik at alle ansatte har et likt bilde av hva visjonen faktisk er og alle kjenner en felles forpliktelse til visjonen sammen. For å oppnå det bør visjonen gjenspeile ansattes personlige visjon. Det vil kunne skape en begeistring og en følelse av at barnehagen er «vår barnehage», som igjen er med på å skape en felles identitet. Dette vil påvirke både arbeidsmiljøet og samarbeidet, og derfor er denne disiplinen helt avgjørende for å at barnehagen skal være lærende. Visjonen er da det som skaper det overordnede målet, og det blir et ror som holder læringsprosessen på rett kurs. Det er avgjørende at ansatte kjenner eierskap til visjonen, og jobber man i en barnehage hvor visjonen er satt fra øverste hold, må man i fellesskap finne ut hva visjonen betyr for «oss» i egen enhet. Dette er ikke ukjent for styrere, det kan imidlertid være at ikke alle kjenner til betydningen av det å jobbe med det.

Vi vil anbefale styrerne å jobbe med gruppelæring, som Senge (2004) mener er den viktigste læringsenheten i en organisasjon. I en barnehage har man ofte flere ulike grupper, som avdelingsteam, etasjeteam, lederteam, fagarbeider- og pedagogisk medarbeiderteam, HMS-utvalg, komiteer og ikke minst hele barnehagen som «gruppe» i en større sammenheng. Det er viktig for en leder å forstå at hver enkelt medarbeider kan være veldig dyktig og ha sine egenskaper og ressurser, og at når de skal jobbe sammen må hver enkelt fininnstille seg for å kunne gi styrke til hele gruppa. Lederen må sørge for at alle drar samme vei, og at de har en felles retningsfølelse. Det er da gruppa sammen kan skape resultater. En av grunnene til at Senge (2004) mener at gruppelæring er en av de viktigste læringsenhetene i en organisasjon, er fordi de fleste beslutninger også fattes i grupper, eller de skal gjøre beslutninger om til handlinger i disse gruppene. At en ansatt lærer noe fører ikke nødvendigvis til at organisasjonen lærer, mens når grupper lærer sammen kan det sette en standard for felles læring i hele organisasjonen. Vi vil oppfordre lederne til å skille mellom dialog og diskusjon, da mange blander sammen disse. De er begge vesentlige for å bidra inn i gruppa. I dialogen kan man ha en kreativ og fri utforskning av ulike tema, mens i diskusjonen så forsvarer man eventuelle ideer og synspunkt som har kommet frem. Disse to utfyller hverandre, men det er likevel viktig å skille mellom hva som er hva mener Senge (2004). Det som ofte hindrer oss fra denne kollektive læringen er at vi, kanskje underbevisst, ønsker å beskytte oss fra ubehagelige følelser, ved å prøve å glatte over problemer som oppstår. Systemtenkningen kan

her hjelpe oss som ledere til å avdekke disse problemene, fordi systemtenkningen fordrer at man forstår at problemene oppstår av våre egne handlinger.

Rammeverket for koherens fra Fullan og Quinn (2017) vil vi også anbefale til styrerne å jobbe med slik at de kan se helheten i arbeidet. Dette er tidkrevende men viktig. Ved å ha et tydelig mål trenger lederen å forstå hvilke prosesser som må jobbes bevisst med for å skape sammenheng. Og da gir driverne et fantastisk rammeverk vi har blitt tilhengere av. De bidrar til å sette helheten i et system, og gir gode råd for hvordan man bør gjøre det rent praktisk.

For å oppnå målrettet innsats må man ha en klar strategi for hva vil man oppnå og hva trenger akkurat din barnehagen for å komme dit? Dette skal være såpass konkret at alle ansatte forstår hensikten og hva det kreves av den enkelte og som gruppe. Dette vil kunne gi en felles visjon som skaper et felles språk og kunnskap, og klare forventninger til alle involverte. Som leder vil en viktig oppgave være å skape denne røde tråden og holde prosessen i en kontinuerlig driv. Øke kapasiteten, få frem ressursene hos ansatte og tydeliggjøre hvordan de kan brukes på en best mulig måte. Dette refererer Fullan og Quinn (2017) til som «push and pull» strategien. Lederen skal være den som sikrer at alle får den kunnskapen som trengs gjennom å tilrettelegge med det nødvendige materialet enten i form av teori eller konkrete verktøy. Videre må det sikres at hver enkelt følges tett opp, slik at man med sikkerhet klarer å prioritere tid på de som trenger lederen mest. Styreren vil være avhengig av et velfungerende lederteam som er i stand til å ta ansvar for å drive planen ute i praksisfeltet. Og sammen med hele gruppen vil tilbakemeldinger og refleksjon over egne og andres handlinger gi muligheter for å lære nye ferdigheter. Lederen må selv sette seg i stand til å lære og drive utviklingsarbeid, og være en motivator og en som ser det store bildet.

Når man skal jobbe for å utvikle en organisasjon må man sørge for å skape en kultur for samarbeid. Det er hele gruppen som skal lære og ikke kun enkeltpersoner. Da bør man finne metoder som skaper læringsarenaer hvor man kan bygge kapasitet og sørge for at alle involveres og får bidra. For å få det til må man sørge for et godt arbeidsmiljø hvor alle opplever trygghet for at dersom man ikke får det til, vil vi i fellesskap finne de gode løsningene og være nyskapende. Hensikten er å skape en kultur som fremmer en opplevelse

av at eget arbeid er meningsfylt. At man er en viktig del av noe større. Som styrer vil det da være viktig å ha kunnskap om relasjonsledelse, og hvordan man kan få alle med. Trengs arbeidsgrupper for å få alle tydelig frem? Er det en bevissthet rundt egen rolle i å ta raskt tak i eventuelle konflikter og snu de til nyttige læringsprosesser som kan knytte teamet til en enda tettere samarbeidsgruppe? Lederen vil ha stort behov for at de ansatte har tillit til både lederen og dens metoder. Det er lurt å være åpen for å diskutere og begrunne arbeidet som gjøres, be om tilbakemeldinger, for å på den måten møte minst mulig ødeleggende motstand. For å oppnå dette må man kunne lese behovene og vite hva som trengs av ulike prosesser. Klarer man dette, vil man oppnå en vekstkultur som er til gode for organisasjonen.

I utviklingsarbeidet trekker Fullan og Quinn (2017) frem betydningen av dybdelæring. Enkelt forklart er det å lære å lære. Det nytter ikke å kun lese en teoribok om endring, og så tenke at da har vi lært noe nytt. Eller å delta på et kurs om samarbeid og tro at da er det løst ved å bare lytte mer til andre. Det handler om å gå i dybden. Jobbe med teori, situasjoner og handlinger. Bruk refleksjon aktivt i alle arenaer. Hva gjorde vi der og hva var hensikten? Hva kunne vi valgt å gjøre isteden og hvordan ville det sett ut? Er noen uenige, så begrunn faglig og få frem disse tankene, for så å ta en avgjørelse på hva som bør prøves først for så å evaluere det i etterkant. Hvordan fungerte dette? Det handler blant annet om å ha klare mål. Skape forståelse for selve betydningen og bruke evnen til å tenke kritisk alene eller sammen med andre. Der man møter en utfordring vil man søke etter løsninger istedenfor å gi opp. Være nysgjerrig på det man kanskje ikke har tenkt på enda, og søke å lære mer andre steder enten internt i organisasjonen eller eksternt. Kanskje hele organisasjonen har behov for kompetanseheving for å nå målet og jobbe mer forskningsbasert. Da er det viktig at nettopp alle er med. Gjennom tett oppfølging og veiledning vil lederen i større grad sørge for at alle forstår materien, som vil gi ansatte lyst til å lære enda mer og prøve dette ut i egen praksis.

Ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017) er den driveren vi ser minst av i innsamlet materie. Som styrer kan man ta mange grep for å skape endring og utvikling. Styreren klarer det ikke alene. Ansatte må ta ansvar for at de selv lærer og følger opp avtalte planer og endringer, samtidig som de ser verdien av dette. Ikke kun for egen del, men for hele kollegagruppen og organisasjonen. Ansatte må ta ansvar for egne prestasjoner og våge å se på egen praksis, selvstendig eller sammen med andre. Har jeg noe å jeg må endre på, og hvordan? De må finne

ut hvor de kan søke råd og veiledning. Det kan være lurt å observere sine kollegaer og lære av dem. Man må åpne opp for å motta og gi konkrete tilbakemeldinger, og ta dette med inn i en lærende prosess. Det vil da være viktig å ikke fraskrive seg ansvaret, og finne noe eller noen å legge skylden over på. En må våge å se på egne handlinger og gjøre det tydelig for en selv hva som må gjøres for å endre egen praksisen for å ikke gjenta samme feil. Dette krever tålmodighet og øvelse.

Styreren må være tydelig og konkret i sine tilbakemeldinger, og bidra til at de ansatte opplever å lykkes. Ved å være løsningsfokuserert vil man utfordre til nytenkning og en dypere forståelse av temaet. De ansatte må oppleve trygge relasjoner til lederen og ha tillit til at hensiktene er gode. Trygge ansatte vil i større grad våge å teste ut nye ideer og bidra til endring. Fullan og Quinn (2017) legger vekt på at en leder bør være transparent. Ved å være det viser man at man ikke har alle svarene, men lærer sammen med øvrige ansatte og danner et team.

Å skape en helhet i det lærende arbeidet er komplisert, men ikke umulig. Vi mener det krever en stor innsats fra styrere å få den kompetansen som trengs. Uten egen motivasjon og vilje, samt et velfungerende lederskap vil man ikke få til den helhetlige læring som trengs for å være en lærende organisasjon.

7.5 Hva er de teoretiske implikasjonene av funnene våre? Hva trenger vi mer forskning om?

Noe av det som skiller vår studie fra andre studier vi kjenner til, er at vi har tatt to av de mest læringsteoretiske tilnærmingene som opererer i denne sektoren i dag, og lagt de oppå våre intervjuer for å se hvordan styrerne driver læring. Vi har brukt kjente teoretiske modeller for læring og sett hvilke deler av de som faktisk benyttes ute i praksisfeltet. Ved å benytte kvalitativ metode med intervju, har vi oppnådd dybde i studien.

Gitt den studien vi har gjort og de funnene vi har etablert, hadde det vært interessant om det ble gjort en oppfølgingsstudie. Man kunne gått fra å ha et rent kvalitativ tilnæringssett, til å utvikle et kvantitativt materiale. I stedet for å gå inn og karakteriserte de som lærende organisasjoner, kunne det vært interessant å gjort et komparativ tilsnitt og sammenlignet med utgangspunkt i private og kommunale barnehager, og sammenlignet med ulike konsern som en bakgrunnsvariabel. Hvilke ulike læringsmodeller vil man finne i de ulike konsernene, de enkeltstående private og i de kommunale? Er de private mer instrumentelle i sin tilnærming enn de kommunale, og benytter de strategier og systemer på en annen måte enn de kommunale? Den komparative dimensjonen hadde vært spennende å se nærmere på. I tillegg kunne det vært interessant å se på trekk hos lederen, og trekke inn variabler som erfaring, kjønn og etterutdanning innen ledelse for å se hvilken betydning det har for å kunne drive en lærende organisasjon.

7.6 Hvilke råd vil vi gi til eiere og deres arbeid ved å svare på lærende barnehage?

Ett av de store målene som har preget barnehagen de siste 10-15 årene har vært å skape den lærende barnehagen. Dette er forsterket i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, som var ny i 2017. Det vi har gjort i oppgaven vår er å se på hva styreren faktisk gjør med dette. Det vi fant er at de sier de jobber med læring, men det synes ikke å være en helhetlig strategi. Det er ad hoc-preget, erfaringsbasert og kunnskapsbasert i varierende grad. På bakgrunn av studiet har vi trukket frem følgende punkter vi mener vil kunne bistå til å utvikle og fremme styrere sin søken etter utvikling av den lærende barnehage.

- **Avlaste styrere og frigjøre tid.**

Eiere av både offentlige og private barnehager bør gi styreren mer tid og rom for å jobbe med å utvikle organisasjonen for å bli mer lærende. På den måten kan det oppnås høyere kvalitet i barnehagetilbudet. Det vil si at eiere må ta rollen som fasilitator og tilrettelegger. De må sette seg godt inn i hvor kompleks og krevende en styrerrolle er, med alle de oppgaver som ligger til stillingen. De bør ha en god dialog med styrerne om hvilke områder som kan forenkles og hvilke oppgaver en styrer kan ha tilsyn til og ikke hovedarbeidet med. Når styreren frigjøres fra en del oppgaver vil det kunne føre til at styreren kan jobbe mer helhetlig med læring i barnehagen. Det vil heve kvaliteten i hele organisasjonen, og ikke minst i samspillet og

læringen som skjer sammen med barna. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier at «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7).

Børhaug m.fl (2018) trekker frem i sin rapport om barnehager, at styreren bør ha avlastning for å få tid til det som virkelig betyr noe for kvaliteten. Det som handler om kompetanseheving og utvikling, enkeltvis og som en gruppe. Ha fokus på profesjonalisering av styrerrollen og bidra til at den videreutvikles. Lederen må styrke sine pedagogiske ledere for at de skal være rustet til å ta ansvar i sin lederrolle. Det vil kunne åpne opp for nye prospekt for lederen. Styreren blir ikke den klassiske fagstyreren, men en profesjonell leder som skal stimulere til læring, drive systematisk kompetanseheving og foreta strategiske overveielser i organisasjonen. Videre bør styreren få tid til å organisatorisk forvalte ressursene til barnehagen og faktisk videreutvikle dem. Det handler om utviklingsdimensjonene.

- **Nok bemanning og faglig kompetanse i hele personalet.**

Stortingsmelding 6 (2019-2020) tydeliggjør betydningen av «tidlig innsats». Stortingsmelding 19 (2015-2016) «*Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*» trekker frem at «Det er faglig enighet blant forskere om at personalets kompetanse og voksentettheten i barnehagen er de viktigste faktorene for barns trivsel og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 19). Økt kvalitet gjennom tidlig innsats og økt bemanning, under strategisk og helhetlig ledelse, vil bidra til økt trivsel og forståelse for egen betydning i organisasjonen. Økt trivsel vil føre til økt nærvær, og er trukket frem i Stortingsmelding 19 (2015-2016) som en av de viktigste faktorene for god kvalitet i barnehagen.

Tidlig innsats og økt kvalitet i barnehagen vil ha stor betydning på det samfunnsøkonomiske perspektivet. Arne Holte (2016) tydeliggjør dette i en ytring til kunnskapsdepartementets internmagasin *Aktuell analyse*, gjengitt på Psykologisk.no:

Jo tidligere vi setter inn innsatsen, desto mer får vi igjen for pengene. Mest er det å hente i barnehagealder og tidlig skolealder. Derfor er barnehagen og skolen de to viktigste arenaene for psykisk helsefremmende og sykdomsforebyggende initiativ. Det gjelder for den enkelte og for samfunnet. (Holte, 2016)

Videre forklarer han hvordan dette henger sammen med norske høykvalitetsbarnehager og hvordan de kan utjevne sosiale forskjeller og fremme språkutviklingen til barna. Arne Holte (2016) tar blant annet opp resultater fra prosjektet «Språkutvikling og læringsutbytte» (SOL), et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet i 2014, som bekrefter hvor viktig voksen – barn relasjonen er for barnets psykiske helse og utvikling.

Line Melvold (2018), barnehagelærer og forfatter, forteller under et foredrag i Arendal kommune, at måten vi møter barn på legger premissene for hvordan de oppfatter seg selv og den verden de er født inn i. Det vil være svært samfunnsøkonomisk å satse på tidlig innsats og kvalitet i barnehagen. Det vil hvert år kunne spares enorme summer som i dag brukes på å behandle barn, unge og voksne ut av psykiske lidelser, som blant annet belyses i en FHI-rapporten «Forebygging blant barn og unge – Barn og unges psykiske helse: Forbyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt» (Skogen m.fl., 2018).

- **«Fribarnehageordning»**

Barnehagesektoren bør tenke nytt og se på muligheter utenfor den tradisjonelle rammen. Vårt hovedfunn er at læringsarbeidet til styreren ikke er preget av en helhetlig tankegang. Og det er den helhetlige dimensjonen som er selve nøkkelen. Fullan og Quinn (2017) mener det er selve lederskapet som er avgjørende for å skaper sammenhengen i driverne. Senge (2004) derimot tar for gitt at lederens kompetanse og kunnskap er tilstede, og har ikke dette direkte med inn i sine disipliner. Med dette i mente vil vi foreslå at vi se på ressursbruk, tidsdimensjon, og utviklingsdimensjon på en ny måte.

Hva om vi lot oss inspirere av frikommuneordningen som fant sted mellom 1986-1992, hvor utvalgte kommuner- og fylkeskommuner fikk fritak fra diverse lover og regler som de opplevde hemmende. Dette førte til ny vedtatt kommunelov i 1992 (Smith- Meyer, 2021).

Hva om vi i en periode kunne drive ulike forsøksordninger hvor vi kunne evaluere i etterkant hva som gav best resultater for kvaliteten og barnehagen som en lærende organisasjon. Hvor lederen har fritt handlingsrom til fordeling av blant annet ressurser, tid og struktur. Vi ser at også Regjeringen ønsker en innovativ sektor, jamfør Meld. St. 30 (2019-2020) «*En innovativ offentlig sektor – Kultur, ledelse og kompetanse*» (Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2019-2020).

Et forslag vi ser for oss er basert på å se til arbeidstidsbestemmelsene til lærere i skolen. Vi vet at lærere har et bestemt antall timer hver dag hvor de ikke har undervisningsplikt. Denne tiden er det andre lærere som er med barna, og er satt til å drive med blant annet evalueringer og utviklingsarbeid for læreren. På den måten har de mulighet til å jobbe mer kontinuerlig, og ikke minst samarbeide med andre lærere. Hva om barnehagelærerne i barnehagen hadde hatt tilsvarende ordning, hvor de kunne bruke fire timer i uka med «plantid» uten at det betydde dårligere bemanning for barna? Man ville styrket lederteamet, jobbet i en tydelig sammenheng, og samtidig ivareta barna og de øvrige ansatte i større grad. En annen ide er å ha en barnehage som driver læringsutvikling etter Senge sine fem disipliner (2004), mens en annen fulgte Fullan og Quinn (2017) sin koherensteori. Samtidig som man fikk noe mer økte ressurser.

Ved en evaluering av de nevnte forsøksordningene ville man se etter funn som viser kvaliteten på barnehagetilbudet, og hvorvidt barnehagen er en mer helhetlig lærende organisasjon.

Flere av våre råd er på nivå over eierne. Vårt råd til eiere er derfor å jobbe politisk og påvirke til endring i barnehagesektoren. Vi driver barnehager i en tid hvor konkurransen mellom barnehager er høy, og kundene vil ha kvalitet i et best mulig tilbud. Deres tilfredshet vil påvirke omdømmet, som i en konkurransesituasjon vil være avgjørende for den enkeltes barnehages eksistens. Vi mener derfor det er viktig å være innovative dersom vi skal bli helhetlige lærende organisasjoner.

8. Litteratur

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Berger Storli, J., Espedal Tunglund, I.B., Lønning Velde, K. og Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (Rapport nr. 85). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Aust-Agder museum og arkiv. (2016, 25. april). Doktor Møllers siste vilje. Hentet fra <https://avtrykk.no/doktor-mollers-siste-vilje>

Barne- og familiedepartementet, (1992). Rammeplan for barnehagen (NOU1992:17). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154792-nou1992-17.pdf>

Barne- og familiedepartementet. (1994). *Om lov om barnehager*. (Ot.prp.nr 68 1993-94). Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1993-94&paid=4&wid=c&psid=DIVL452&s=True>

Bolstad, B., 2021. Her er starten på den norske barnehagen, *Første Steg*, 2, 58-63

Børhaug, K., Berntsen Brennås, H., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås Moen, K., (...) Steinnes, G S. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Børhaug, K., Berntsen Brennås, H., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås Moen, K., (...) Steinnes, G S. (2019), *Barnehagelærerrollen i dag og i fremtiden – en kortversjon av ekspertrapporten med fokus på tilrådingene*. Universitetet i Sørøst-Norge

- Det Kongelige barne- og familiedepartement. (2004-2005). *Om evaluering av maksimalpris i barnehager*. (St.meld.nr. 28, 2004-2005). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-2004-2005/id407493/?ch=1>
- Det Kongelige barne- og familiedepartement. (2004-2005). *Om lov om barnehager*. (Ot.prp. nr.72 2004-2005). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0914924d417c4c4d96255a237ca402b6/no/pdfs/otp200420050072000dddpdfs.pdf>
- Det Kongelige kunnskapsdepartement. (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld.nr. 16, 2006-2007) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/?ch=1>
- Det Kongelige kunnskapsdepartement. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld.nr. 41 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/?ch=1>
- Det Kongelige kunnskapsdepartement. (2015-2016). *Tid for lek og læring-Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Det Kongelige kunnskapsdepartement (2019-2020). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld.St.6 2019-2020). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2003-2004). *Kultur for læring*. (St.meld.nr. 30, 2003-2004), Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2018). Forskrift om endringer i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (FOR-2017-06-22-1049). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Gotvassli, K-Å. & Vannebo, B.I. (2016). *Strategisk ledelse i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Holte, A. (2016, 18. juni). Sats bredt på psykisk helse i barnehage og skole. Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Holte, A. (2019, 23. juli). Barnehagen som depresjonsforebyggende arena. Hentet fra <https://psykologisk.no/2019/07/barnehagen-som-depresjonsforebyggende-arena/>
<https://docplayer.me/19858612-Barnehagen-i-et-utdanningspolitisk-kraftfelt-ingeborg-tveter-thoresen-hogskolen-i-vestfold-norge.html>
- Jacobsen, D.I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1986). *Livslang læring*. (NOU 1986:23) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154622-nou1986-23.pdf>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2019-2020). *En innovativ offentlig sektor – Kultur, ledelse og kompetanse*. (St. Meld. 30 2019-2020). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20192020/id2715113/?q=klart%20spr%C3%A5k&ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LeComte, M. D. & Goetz, J.P. (1982, våren), Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/255615696_Problems_of_Reliability_and_V alidity_in_Ethnographic_Research
- Lånkan, K, B., (2017, 25. mars). Slik var de første norske barnehagene. Hentet fra <https://www.vestviken24.no/vv24livsstil/barnehager/sosiale-forhold/slik-var-de-forste-norske-barnehagene/s/5-83-64940>
- Roland, P & Ertesvåg, S. K. (2019). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin – Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L E., Siqveland, J., Øverland, S. (2018), *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psyki ske_helse_forebyggende.pdf

Smith-Meyer, T. (2021, 25. mai). Frikommune. Hentet fra <https://snl.no/frikommune>

Statsministerens kontor (2006, 13.oktober), *Flertallsregjeringens statusrapport. Soria Moria erklæringen – ett år etter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/smk/rap/2006/0001/ddd/pdfv/293610-endelig_versjon_soria_moria-erklæringen.pdf

Store norske leksikon. (2018, 28. juni). Friedrich Wilhelm August Fröbel. Hentet fra https://snl.no/Friedrich_Wilhelm_August_Fr%C3%B6bel

Tveter Thoresen, I. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. Hentet fra

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 20.mars). Bemanningsnorm i barnehager. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/bemanningsnorm-i-barnehager/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 1.januar). Endringer i barnehageloven. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/barnehage/ny-barnehagelov/>

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide til masteroppgave.

Av Kristine Kaba og Siri Fyhn Lilleødegård

Problemstillingen vår er:

«Hvordan arbeider styreren for å fremme barnehagen som en lærende organisasjon?»

- 1. Rammeplanen og dokumenter utarbeidet av kunnskapsdepartementet har tydelig krav til barnehager om å drive lærende barnehager. Hva tenker du det innebærer?**
- 2. Hva konkret betyr det hos dere i praksis?**

Hvilke strategiske metoder benytter du deg av for å drive en lærende barnehage?

- 3. Har du en plan for å fremme læring i din barnehage? Utdyp.**
- 4. Har du en bevisst måte du jobber med kulturen for å drive læring på tvers?**
- 5. Hvilke prosesser er viktige for å nå mål som er satt for å fremme læring?**
- 6. Hvordan sikrer du at den enkelte ansatte tar ansvar for å utvikle seg selv og sin egen læringsevne?**
- 7. I hvor stor grad har du delegert makt og myndighet slik at dine ansatte faktisk få anledning til å ta ansvar for læring?**
- 8. Hvordan ivaretar du egen evne til å være i front som en lærende leder og pådriver? (Hvordan setter du deg selv i stand til å lære å lære?)**